

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική
Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους μαθητές με αναπηρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας:
είδη διαφοροποίησης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν»

Αναστασία Βουλάγκα

Βόλος, 2014

1^{ος} επιβλέπων: Βασίλης Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε.

2^{ος} επιβλέπων: Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ε.Α.

Αξιολογητής: Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

Βαθμός	10
Ολογράφως	Δέκα

Περίληψη

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία σε γενικές τάξεις συνδιδασκαλίας φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με μία σημαντική πρόκληση, την παροχή ίσων ευκαιριών στο ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό. Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί τη λύση σε αυτή την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών. Παρόλα αυτά, λίγα γνωρίζουμε σχετικά με το είδος των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ ανησυχίες έχουν εκφραστεί αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας για τους μαθητές με αναπηρία. Η κατανόηση επομένως των πρακτικών διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για τους μαθητές με αναπηρία είναι απαραίτητη.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην περιγραφή και κατανόηση των πρακτικών διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι γενικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί για τους μαθητές με αναπηρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, στοχεύει στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο γίνεται η κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού αλλά και των παραγόντων που επηρεάζουν τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις και ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη σύγκριση έξι ζευγαριών συνδιδασκόντων παιδαγωγών από τρία νηπιαγωγεία και τρία δημοτικά σχολεία στους νομούς Μαγνησίας και Φθιώτιδας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι παιδαγωγοί εφαρμόζαν περισσότερες διαφοροποιήσεις διαδικασίας σε σχέση με διαφοροποιήσεις περιεχομένου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών τόσο ως προς το σχεδιασμό και την παροχή της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών, όσο και ως προς το σχεδιασμό και την παροχή διαφοροποιήσεων για τους μαθητές με αναπηρία. Αρκετοί παράγοντες φάνηκε να επηρεάζουν τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης για τους μαθητές με αναπηρία. Ειδικότερα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η άσκηση πίεσης στους γενικούς παιδαγωγούς για ολοκλήρωση της ύλης, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκόντων παιδαγωγών, η έλλειψη επάρκειας των παιδαγωγών, ο φόβος ότι οι διαφοροποιήσεις μπορεί να οδηγήσουν στο στιγματισμό του μαθητή με αναπηρία, αλλά και η αρνητική στάση μίας μητέρας ενός μαθητή με αναπηρία, απέτρεπαν τους παιδαγωγούς από την εφαρμογή διαφοροποιήσεων. Τέλος, η ταύτιση της έννοιας της διαφοροποίησης με την προσαρμογή στη μέθοδο και η εστίαση στα ελλείμματα

των μαθητών με αναπηρία φάνηκε να συνδέονται με τη μεγαλύτερη χρήση διαφοροποιήσεων διαδικασίας.

Αλλαγές στη νομοθεσία, στο περιεχόμενο της προπτυχιακής εκπαίδευσης των παιδαγωγών, στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και στον τρόπο που κατανοείται η έννοια της διαφοροποίησης προτείνονται.

Λέξεις κλειδιά: αναπηρία, διαφοροποίηση, συνεργατική διδασκαλία, κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων.

Abstract

The inclusion of students with disabilities in general co-taught classes is a challenge for educators since they have to provide equal opportunities for students with diverse needs. Many researchers have supported that the use of adaptations can be the solution to this challenge. However, little is known about the type of adaptations that teachers use. Besides, worries have been expressed about the quality of the education that is provided to students with disabilities. Therefore, the understanding of the adaptations that are currently used by co-teachers for students with disabilities is essential.

The purpose of this study is to describe and evaluate the adaptations that general and special educators use for children with disabilities in co-taught classrooms. Furthermore, it discusses the roles and responsibilities of co-teachers as well as the factors that affect the use of adaptations. For this purpose, questionnaires, semi-structured interviews and observations were used for the comparison of six pairs of co-teachers in three kindergartens and three primary schools in the cities of Volos and Lamia.

The results showed that co-teachers used more instructional adaptations than curricular ones. Moreover, we observed that co-teachers assumed separate roles and responsibilities in planning and providing instruction for all students, as well as in planning and providing adaptations for students with disabilities. Several factors were found which affected the use of adaptations for students with disabilities. In particular, the large number of students in the class, the pressure to follow the curriculum, the lack of cooperation between the educators, the lack of sufficiency, the fear that adaptations might lead to the stigmatization of students with disabilities and the negative attitude of a mother towards adaptations, prevented educators from using adaptations. Finally, the identification of the meaning of adaption with accommodations in the method and the focus of educators on the deficits of students with disabilities, were found to be related to the greater use of instructional adaptations.

Modifications in the legislation, in the content of the undergraduate studies of educators, in the content of the general curriculum and the way adaptation is understood are suggested.

Key words: disability, adaptations, co-teaching, roles, responsibilities.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον πρώτο επιβλέποντα της έρευνας Επίκουρο Καθηγητή κ. Βασίλη Στρογγυλό για την καθοδήγηση και υποστήριξη του σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Η συμβολή του ήταν πραγματικά πολύτιμη και συνέβαλε ουσιαστικά στην εξέλιξη μου μέσα από τις συμβουλές του και την απλόχερη μετάδοση των γνώσεών του. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Αβραμίδα για την παρακολούθηση της προόδου της εργασίας σε όλα τα στάδια εκπόνησής της. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τη συμφοιτήτρια μου Παπανικολάου Βασιλική για την άψογη συνεργασία μας όλο αυτό το διάστημα. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου και στο σύντροφο μου για την ηθική και υλική τους υποστήριξη στα χρόνια των σπουδών μου. Θα ήταν παράλειψη να μην αφιερώσω την παρούσα εργασία σε όλους τους μαθητές μου που αποτέλεσαν και θα αποτελούν πάντα πηγή έμπνευσης, ελπίδας και προόδου για μένα.

Περιεχόμενα

Λίστα συντομογραφιών.....	9
Πρόλογος.....	10
Κεφάλαιο Α: Εισαγωγή.....	11
1. Ορισμός μαθητών με αναπηρία.....	11
2. Συνεργατική διδασκαλία	12
2.1 Ορισμός συνεργατικής εκπαίδευσης	12
2.2 Ορισμός συνεργατικής διδασκαλίας	12
2.3 Νομοθεσία	13
2.4 Μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας.....	13
2.5 Οφέλη της συνεργατικής διδασκαλίας	15
2.5.1 Οφέλη για τους μαθητές	15
2.5.2 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς	16
2.6 Συνεργασία γενικού-ειδικού παιδαγωγού	17
2.7 Ρόλοι και αρμοδιότητες γενικού και ειδικού παιδαγωγού	18
2.8 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργατική διδασκαλία	19
3. Διαφοροποίηση.....	21
3.1 Ορισμός διαφοροποίησης	21
3.2 Καθολικός σχεδιασμός μάθησης.....	22
3.3 Γιατί διαφοροποίηση;.....	22
3.4 Βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	23
3.5 Νομοθεσία	24
3.6 Διαδικασία για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων	25
3.7 Ρόλοι και αρμοδιότητες γενικού και ειδικού παιδαγωγού	26
3.8 Εφαρμογή διαφοροποιήσεων στην πράξη.....	27
3.9 Απόψεις των εκπαιδευτικών για στρατηγικές διαφοροποίησης.....	30
3.10 Επίδραση προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών	32
3.11 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή διαφοροποιήσεων	33
4. Σκοπός έρευνας	34
5. Ερευνητικά ερωτήματα	35

Κεφάλαιο Β: Μέθοδος	36
1. Ερευνητική προσέγγιση.....	36
1.1 Ποιοτική έρευνα	36
1.2 Μελέτη Περίπτωσης.....	37
2. Συμμετέχοντες	39
3. Διαδικασία	44
4. Εργαλεία	45
4.1 Ερωτηματολόγιο.....	45
4.2 Συνέντευξη	47
4.3 Παρατήρηση	48
5. Εγκυρότητα	49
6. Αξιοπιστία	51
7. Ανάλυση	51
Κεφάλαιο Γ: Αποτελέσματα	57
1. Οι ειδικοί παιδαγωγοί εφαρμόζουν περισσότερες διαφοροποιήσεις από τους γενικούς παιδαγωγούς	57
2. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν περισσότερο διαφοροποιήσεις διαδικασίας	57
3. Διαφοροποιήσεις διαδικασίας για τους γενικούς παιδαγωγούς	58
4. Διαφοροποιήσεις διαδικασίας για τους ειδικούς παιδαγωγούς	58
5. Διαφοροποιήσεις περιεχομένου.....	59
6. Διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση.....	60
7. Άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών ως προς το σχεδιασμό και την παροχή διδασκαλίας	61
8. Άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών ως προς το σχεδιασμό και την παροχή διαφοροποιήσεων	62
9. Επικράτηση του υποστηρικτικού μοντέλου συνδιδασκαλίας	62
10. Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση διαφοροποιήσεων	63
10.1. Μεγάλος αριθμός μαθητών/τάξη και πίεση για ολοκλήρωση της ύλης ...	63
10.2. Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών	64
10.3. Αίσθημα ανεπάρκειας	65
10.4. Στιγματισμός μαθητή με αναπηρία	66
10.5. Αντίδραση μητέρας μαθητή με αναπηρία και μαθητή με αναπηρία.....	66

10.6. Κατανόηση της έννοιας της διαφοροποίησης ως προσαρμογή στη διαδικασία	67
10.7. Εστίαση στις δυσκολίες του μαθητή με αναπηρία.....	68
 Κεφάλαιο Δ: Συζήτηση	69
1. Σύνοψη ευρημάτων	69
2. Ερμηνεία των ευρημάτων και σύνδεση με άλλες έρευνες	70
3. Περιορισμοί.....	75
4. Ερωτήματα/θέματα για μελλοντική διερεύνηση	76
5. Πρακτική σημασία των ευρημάτων	76
 Βιβλιογραφία.....	79
Παράρτημα Α.....	88
Παράρτημα Β	125

Λίστα συντομογραφιών

ΑΠ= αναλυτικό πρόγραμμα

ΓΠ= γενικός παιδαγωγός

ΕΠ= ειδικός παιδαγωγός

ΜΠ= μελέτη περίπτωσης

ΝΚ= νοητική καθυστέρηση

ΠΑΡ= παρατήρηση

Πρόλογος

Η έντονη ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό στη σημερινή εποχή καθιστά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξαιρετικά σύνθετο και απαιτητικό. Ειδικότερα, η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη ψήφιση μιας σειράς νόμων σε παγκόσμιο επίπεδο που οδήγησαν στην ολοένα και μεγαλύτερη μετακίνηση μαθητών με αναπηρία σε γενικές δομές, όπου εφαρμόζεται η συνεργατική διδασκαλία.

Αν ο σκοπός αυτής της μετακίνησης είναι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία και όχι η ενσωμάτωσή τους, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να προβαίνουν στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις ώστε να εξασφαλίζουν την πρόοδο όλων των μαθητών. Με τον όρο διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφέρομαι στο σχεδιασμό της διδασκαλίας με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών μέσα από τη διαμόρφωση της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας για όλους (Αργυρόπουλος, 2013).

Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελεί πάντα εύκολη υπόθεση. Ίσως το κλειδί της επιτυχίας να βρίσκεται στην συνεργασία γενικού και ειδικού παιδαγωγού για την επίτευξη του κοινού στόχου, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η περιγραφή των πρακτικών διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι γενικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί για τους μαθητές με αναπηρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, στοχεύει στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο γίνεται η κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού καθώς επίσης και των παραγόντων που επηρεάζουν τους παιδαγωγούς στη διαδικασία σχεδιασμού και παροχής διαφοροποιήσεων για τους μαθητές με αναπηρία.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στις έννοιες της συνδιδασκαλίας και της διαφοροποίησης μέσα από την παρουσίαση θεωριών και την ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την περιγραφή της ερευνητικής προσέγγισης, των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν ενώ στο τέταρτο μέρος ερμηνεύονται τα αποτελέσματα μέσα από τη σύγκριση τους με άλλες έρευνες, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρουσιάζονται ερωτήματα για μελλοντική διερεύνηση. Η εργασία τελειώνει με την αναφορά της σημασίας των αποτελεσμάτων σε πρακτικό επίπεδο.

Κεφάλαιο Α: Εισαγωγή

1. Ορισμός μαθητών με αναπηρία

Σύμφωνα με το νόμο Ν.3699/2008, με τον όρο μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφερόμαστε σε μαθητές που *«εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης»*. Ειδικότερα, μαθητές με αναπηρία θεωρούνται οι μαθητές με προβλήματα όρασης ή ακοής, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, κινητική αναπηρία, προβλήματα στο λόγο, νοητική καθυστέρηση (NK), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές διαταραχές και χρόνια μη ιάσιμα προβλήματα (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Στον παραπάνω ορισμό, η αναπηρία του ατόμου προσεγγίζεται μέσα από το ιατρικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα που πηγάζει από το ίδιο το άτομο και οφείλεται σε κάποια βιολογική παθολογία. Παρόλα αυτά, η αναπηρία έχει και μια πιο κοινωνική διάσταση σύμφωνα με την οποία η αναπηρία ενός ατόμου είναι απόρροια της κοινωνικής οργάνωσης της χώρας που ζει. Η κοινωνία δηλαδή είναι αυτή που αποτυγχάνει να παρέχει τις απαραίτητες υπηρεσίες προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Επομένως, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το άτομο στο περιβάλλον, που θα πρέπει να αλλάξει προκειμένου να δώσει την ευκαιρία στα άτομα με αναπηρία να λειτουργήσουν χωρίς περιορισμούς. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες μετακίνησης ενός ατόμου με κινητικά προβλήματα δεν οφείλονται στο ίδιο το άτομο, αλλά στην έλλειψη προσβασιμότητας στους δρόμους (Oliver, 2009).

2. Συνεργατική διδασκαλία

2.1 Ορισμός συνεργατικής εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Sileo, 2003). Όπως έχουν καταδείξει έρευνες, η μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία σε δομές ειδικής αγωγής δε συντελεί απαραίτητα στη βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους επίδοσης (Kohler-Evans, 2006). Αντιθέτως, η φοίτηση στη γενική τάξη τους παρέχει πολλαπλά κοινωνικά οφέλη καθώς εκεί έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν μέσα σε μια ομάδα συνομηλίκων (Cardona-Molto, 2003). Έτσι, ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με αναπηρία φοιτούν πλέον σε γενικές τάξεις (Pollway, Epstein, Bursuck, Jayanthi, & Cumblad, 1994).

Αυτή η τάση είναι γνωστή ως συνεκπαίδευση και αναφέρεται στην προσπάθεια για συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρία με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους στη γενική τάξη με υποστήριξη από ειδικευμένο προσωπικό (Λιοδάκης, 2000).

2.2 Ορισμός συνεργατικής διδασκαλίας

Η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές φέρνουν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με μια νέα κατάσταση όπου καλούνται να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρία ώστε να προοδεύσουν ακαδημαϊκά στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος της τάξης τους (Maccini, & Gagnon, 2006). Παρόλα αυτά, είναι αποδεκτό ότι οι γενικοί παιδαγωγοί δεν έχουν πάντα τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτόν το νέο ρόλο (Kohler-Evans, 2006). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η συνδιδασκαλία μοιάζει κατάλληλη για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών στη γενική τάξη (Kohler-Evans, 2006).

Ειδικότερα, η συνδιδασκαλία αφορά την επαγγελματική σχέση δύο εκπαιδευτικών που εργάζονται για ένα κοινό στόχο σε ένα κοινό χώρο, στη γενική τάξη (Sileo, 2003). Οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική επαγγελματική εξειδίκευση και έτσι αποτελούν μία καλή λύση στο πρόβλημα της ανεπάρκειας ενός μόνο εκπαιδευτικού να καλύψει τις ανάγκες του ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού (Friend, Lynn, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

2.3 Νομοθεσία

Η συνδιδασκαλία είναι μια σχετικά καινούργια στρατηγική παροχής διδασκαλίας. Ανατρέχοντας στο παρελθόν, παρατηρούμε ότι πέρασαν αρκετά χρόνια με διάφορες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις μέχρι να φτάσουμε στη σημερινή κατάσταση. Ειδικότερα, η συνδιδασκαλία έχει τις ρίζες της στη νομοθεσία «The Individuals with Disabilities Education Act» του 2004, όπου και κατοχυρώθηκε νομικά το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να φοιτούν στη γενική τάξη (<http://www.ed.gov/idea/>).

Ο πρώτος νόμος που εισήγαγε την παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα ψηφίστηκε το 2000. Ο νόμος αυτός όριζε ότι πλέον τα ειδικά σχολεία θα απευθύνονται μόνο σε άτομα με βαριές αναπηρίες ενώ ανέδειξε τη λειτουργία των ΚΔΑΥ για διαδικασίες διάγνωσης και υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία. Παρόλα αυτά, αυτός ο νόμος δέχτηκε επικρίσεις καθώς δεν ήταν ξεκάθαρη η κοινή εκπαίδευση όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β). Μερικά χρόνια αργότερα στον ελληνικό χώρο ψηφίστηκε ο νόμος Ν.3699/2008 σύμφωνα με τον οποίο «Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη–συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Με το νόμο 3699/2008 καθορίζεται ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών με τρόπο που περιορίζεται στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία και έτσι εδράζεται σταδιακά η εφαρμογή του υποστηρικτικού μοντέλου συνδιδασκαλίας. Με άλλα λόγια, ο γενικός παιδαγωγός (ΓΠ) διδάσκει το σύνολο των μαθητών και ο ειδικός παιδαγωγός (ΕΠ) υποστηρίζει το μαθητή με αναπηρία (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, & Παπαδημητρίου 2013). Παρόλα αυτά, ο νόμος αναφέρεται και στη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκόντων παιδαγωγών, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση σχετικά με την κατανομή των ρόλων των εκπαιδευτικών (Stroggilos & Tragoulia, 2013).

2.4 Μοντέλα Συνεργατικής Διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Friend και Cook (2003) η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με τους εξής τρόπους:

- Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος παρατηρεί (one teach, one observe): Σε αυτή την περίπτωση ο ένας εκπαιδευτικός σχεδιάζει και παρέχει τη διδασκαλία στην τάξη ενώ ο άλλος αναλαμβάνει να παρατηρεί ένα παιδί ή μία ομάδα παιδιών ως προς συγκεκριμένες

συμπεριφορές. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτό το μοντέλο όταν δεν έχουν ακόμα αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους ώστε να σχεδιάζουν μαζί τη διδασκαλία. Παρόλα αυτά, αυτή η προσέγγιση υποβιβάζει το ρόλο του ΕΠ σε βοηθό του ΓΠ.

- Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος περιφέρεται (one teaching, one drifting): Σε αυτή την περίπτωση ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την παροχή της διδασκαλίας σε όλη την ομάδα ενώ ο άλλος περιφέρεται στην τάξη και βοηθά όποιο παιδί δυσκολεύεται. Μπορεί να προτιμηθεί από ΕΠ που δεν έχουν εμπειρία και δυσκολεύονται να αναλάβουν τη διδασκαλία σε όλη την τάξη. Παρόλα αυτά, αυτός ο τρόπος συνδιδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή καθώς ο ΕΠ αναλαμβάνει έναν παθητικό ρόλο. Επιπρόσθετα, μπορεί να δημιουργηθούν κάποια προβλήματα καθώς οι μαθητές δεν μαθαίνουν να εργάζονται ανεξάρτητα αλλά μπορεί να αποζητούν συνέχεια βοήθεια από τον ΕΠ.

- Διδασκαλία σε σταθμούς (station teaching): Σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί χωρίζουν την ύλη και τους μαθητές σε τρεις ομάδες. Ο πρώτος εκπαιδευτικός διδάσκει την πρώτη ομάδα στην πρώτη φάση, ο δεύτερος εκπαιδευτικός διδάσκει τη δεύτερη ομάδα στη δεύτερη φάση και τέλος στην τρίτη φάση οι μαθητές δουλεύουν μόνοι τους ατομικά ή συνεργατικά. Αυτή η μέθοδος είναι κατάλληλη όταν το διδακτικό αντικείμενο μπορεί να χωριστεί σε αυτοτελή τμήματα. Είναι σημαντικό ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της διδασκαλίας ενώ τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από τη συνεργατική μάθηση στην τρίτη φάση.

- Εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching): Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μία μικρή ομάδα παιδιών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει στην υπόλοιπη τάξη περιεχόμενο που δεν είναι απαραίτητο για τους υπόλοιπους μαθητές να παρακολουθήσουν. Το αρνητικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι ότι κάποιοι μαθητές μπορεί να στιγματιστούν καθώς βρίσκονται στη μικρή ομάδα. Προτείνεται λοιπόν η εναλλαγή των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών και το πέραςμα όλων των μαθητών από τη μικρή ομάδα.

- Παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching): Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν μαζί τη διδασκαλία αλλά στη συνέχεια ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει τους μισούς μαθητές της τάξης. Σε αυτό το μοντέλο, οι μαθητές στις ομάδες διδάσκονται τα ίδια πράγματα. Ένα από τα οφέλη αυτού του μοντέλου είναι ότι δίνει την ευκαιρία στα πιο εσωστρεφή παιδιά να εκφραστούν μέσα σε μια πιο μικρή ομάδα.

- Ομαδική διδασκαλία (Team teaching): Σε αυτή την περίπτωση οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στο σύνολο των μαθητών. Οι

μαθητές κατανοούν ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν ισάξια θέση στην διδακτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα απαιτεί τη μεγαλύτερη εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

2.5 Οφέλη της συνεργατικής διδασκαλίας

2.5.1 Οφέλη για τους μαθητές

Αρκετοί ερευνητές έχουν αναφερθεί στην επίδραση της συνδιδασκαλίας στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με αναπηρία (Klingner, Vaughn, Tejero Hughes, Shay Schumm, & Elbaum, 1998. Sileo, 2003. Vaugh, Elbaum, Schumm, & Hughes, 1998. Villa, Thousand, & Nevin, 2004. Walter-Thomas, 1997). Αναλυτικότερα φαίνεται ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν την ευκαιρία να συνάψουν ευκολότερα σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Austin, 2001. Friend & Cook, 2003. Sileo, 2003. Villa, et al., 2004), αποφεύγεται ο στιγματισμός τους εξαιτίας της φοίτησης τους σε δομές ειδικής αγωγής (Cook & Friend, 1995. Friend & Cook, 2003. Keefe & Moore, 2004), βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή τους (Gerber & Popp, 1999. Hang & Rabren, 2013. Keefe & Moore, 2004. Thousand, Villa, & Nevin, 2006. Walter-Thomas, 1997) και η γενικότερη συμπεριφορά τους (Hang & Rabren, 2013. Strogilos, Tragoulia, & Kaila, in press. Wischnowski, Salmon, & Eaton, 2004).

Εκτός από τα κοινωνικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές, πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί και με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Έτσι, έχει παρατηρηθεί ότι η συνδιδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με αναπηρία (Bennet & Gallagher, 2013. Gerber & Popp, 1999. Hang & Rabren, 2013. Mahoney, 1997. McDuffie, Mastropieri, & Scruggs 2009. Strogilos, et al., in press. Villa, et al., 2004. Walter-Thomas, 1997) καθώς η αναλογία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι μικρότερη (Friend, et al., 2010. Thousand, et al., 2006). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, τους επιτρέπει καλύτερη πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) της τάξης τους (Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, & Argan, 2001).

Οι Klinger, et al.(1998) και ο Welch (2000) αναφέρουν οφέλη για τους μαθητές με αναπηρία στον τομέα της ανάγνωσης. Με τους προηγούμενους συμφωνούν και οι Murawski και Swanson (2001) που παρατήρησαν μετά από μετανάλυση ερευνών ότι η συνδιδασκαλία ήταν μία σχετικά αποτελεσματική πρακτική στον τομέα της ανάγνωσης και γενικότερα στα γλωσσικά μαθήματα.

Παρόλα αυτά, τα οφέλη της συνδιδασκαλίας δεν περιορίζονται μόνο στα γλωσσικά μαθήματα. Οι Rea, McLaughlin και Walter-Thomas (2002) παρατήρησαν ότι μαθητές με αναπηρία που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης είχαν καλύτερη επίδοση από μαθητές που φοιτούσαν εκτός γενικής τάξης σε μαθήματα όπως είναι τα μαθηματικά και η φυσική. Τέλος, στην έρευνα των Salend, et al.(1997), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν βελτίωση στις προακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπηρία.

Αρκετά οφέλη φαίνεται να αποκομίζουν οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Παρόλα αυτά, αρκετά από αυτά προκύπτουν από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών με αναπηρία, όπως στις έρευνες των Austin (2001), Hang και Rabren (2013), Keefe και Moore (2004), Mahoney (1997) κ.α., παρά από μία διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνδιδασκαλίας μέσα από έναν πειραματικό σχεδιασμό. Επιπλέον, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς η επίδραση που ασκεί η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας των μαθητών στην αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας.

2.5.2 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Η συνδιδασκαλία δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία ενώ εξίσου σημαντική είναι και η συναισθηματική υποστήριξη που τους προσφέρει η ύπαρξη ενός δευτέρου εκπαιδευτικού στην τάξη (Friend & Cook, 2003. Walter-Thomas, 1997).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εμπλοκή τους σε σχέση συνδιδασκαλίας συντελεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Austin, 2001. Strogilos, 2012. Walter-Thomas, 1997). Μέσα από αυτήν τη συνεργασία οι ΕΠ ωφελούνται καθώς μαθαίνουν περισσότερα για στρατηγικές διαχείρισης όλης της τάξης και γνωρίζουν το γενικό ΑΠ ενώ οι ΓΠ μαθαίνουν περισσότερα για την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη διαφοροποίηση του προγράμματος (Austin, 2001. Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000).

Οι Pugach και Johnson (1995) σύγκριναν εκπαιδευτικούς που εμπλέκονταν σε σχέσεις συνδιδασκαλίας με εκπαιδευτικούς που δεν συνεργάζονταν με άλλους και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πρώτοι μπορούσαν να διαχειριστούν προβλήματα στην τάξη με περισσότερη ευκολία και αυτοπεποίθηση. Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί ότι η συνδιδασκαλία δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να διασκεδάσει μέσα από την αλληλεπίδραση με τον άλλο εκπαιδευτικό (Villa, et al., 2004), να νιώσει ένα αίσθημα ασφάλειας (Conor, Cady, & Zweife, 2006) και να πειραματιστεί με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α).

Συμπερασματικά φαίνεται ότι η συνδιδασκαλία μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς. Για να συμβεί όμως αυτό, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να είναι εξοικειωμένοι με στρατηγικές διεπιστημονικής συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισότητας.

2.6 Συνεργασία γενικού-ειδικού παιδαγωγού

Σημαντικό ρόλο παίζει η ποιότητα της συνεργασίας γενικού και ειδικού παιδαγωγού ώστε να επιτευχθεί η ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών (Malian & McRae, 2010). Ειδικότερα, η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκόντων εκπαιδευτικών είναι αναγκαία καθώς ένας εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να είναι ειδικά καταρτισμένος ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει κάθε είδους αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α). Παρόλα αυτά, μέσα από τη συνεργασία με άλλους επιστήμονες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν τα εφόδια για να αντιμετωπίσουν όλες αυτές τις καταστάσεις (Σούλης, 2002).

Στα σχολεία στα οποία εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες στη συνεργασία γενικών και ειδικών παιδαγωγών. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις αρμοδιότητες τους, στις διαφορετικές προσδοκίες της κοινωνίας από τους δύο εκπαιδευτικούς και στις διαφορετικές οικονομικές απολαβές των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών στο παρελθόν που δημιουργούσαν ένα ανταγωνιστικό κλίμα με αρνητικές συνέπειες στη μεταξύ τους σχέση. Σε όλες αυτές τις δυσκολίες προστίθεται το γεγονός ότι στην Ελλάδα ο επιστημονικός λόγος γι' αυτά τα θέματα είναι περιορισμένος με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αναγκάζεται να υιοθετήσει μία προσωπική θεωρία για τη συνεκπαίδευση χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο (Σούλης, 2002).

Στη συνέχεια, η συνδιδασκαλία άρχισε να χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος να συμβιβαστεί ο εκπαιδευτικός χώρος με διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις. Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επέλεξαν από μόνοι τους αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας αλλά αντιθέτως πληθώρα ΓΠ αναγκάστηκαν να συμμετέχουν, νιώθοντας ενοχλημένοι που ένας άλλος παιδαγωγός θα μοιραζόταν τον ίδιο χώρο μαζί τους. Από την άλλη πλευρά, αρκετοί ΕΠ βίωσαν αυτή την αλλαγή με παρόμοιο τρόπο, καθώς έχασαν την αυτονομία που είχαν στις δομές ειδικής αγωγής (Kohler-Evans, 2006).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες η σύναψη μιας θετικής συνεργατικής σχέσης αποτελεί από τη μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη απαραίτητο παράγοντα για την σχολική επιτυχία των μαθητών. Ειδικότερα, η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνδιδάσκουν επηρεάζει την επιτυχία του προγράμματος συνεργατικής διδασκαλίας (Mastropieri, et al., 2005. Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996. Noonan, McCormick, & Heck, 2003).

2.7 Ρόλοι και αρμοδιότητες γενικού και ειδικού παιδαγωγού

Όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μία υγιή σχέση συνεργασίας, τότε και οι μαθητές τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά. Αντιθέτως, οι διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν συνδεθεί με αποτυχία των μαθητών (Mastropieri et al., 2005). Για να εξασφαλιστεί η ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών, πολλοί ερευνητές έχουν αναφερθεί σε κάποιες κατευθυντήριες αρχές αναφορικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε σχέση συνδιδασκαλίας (Cook & Friend, 1995. Friend & Cook, 2003. Murawski, 2005. Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004. Σούλης, 2002. Thousand, et al., 2006. Walter-Thomas, et al., 2000. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α). Αυτές είναι οι εξής:

- Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να παρέχουν σε όλους τους μαθητές ουσιαστική διδασκαλία (Murawski, 2005. Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004. Σούλης, 2008. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α.). Με τον όρο ισοτιμία αναφέρεται *«μία κατάσταση όπου η συνεισφορά του κάθε ατόμου σε μία αλληλεπίδραση είναι εξίσου πολύτιμη και το κάθε άτομο έχει ίση «δύναμη» κατά τη λήψη των αποφάσεων»* (Friend & Cook, 2003, σ.7). Η αμοιβαία αποδοχή της προσωπικότητας του άλλου οδηγεί σε μία ισότιμη σχέση όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται από τους μαθητές τους ως εκπαιδευτικοί της τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).
- Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εναλλάσσουν ρόλους μεταξύ τους (Friend & Cook, 2003. Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004). Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται το ενδεχόμενο ο ένας εκπαιδευτικός να ασχολείται συνέχεια με συγκεκριμένα παιδιά με δυσκολίες ενώ ο άλλος να είναι υπεύθυνος για το σύνολο της τάξης (Friend & Cook, 2003), πρακτική που μπορεί να οδηγήσει στο στιγματισμό συγκεκριμένων μαθητών (Kloo & Zigmond, 2008).
- Ο ρόλος του ΕΠ δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην εκπαίδευση μόνο των μαθητών με αναπηρία (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004. Σούλης, 2002. Villa, et al., 2004 Ζώνιου-Σιδέρη,

1996. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α). Έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις ΓΠ που προτιμούν να μη συνεργάζονται με τους ΕΠ, καθώς θεωρούν ότι αυτοί έχουν την αποκλειστική ευθύνη για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Παρόλα αυτά, σε μία αποτελεσματική σχέση συνδιδασκαλίας οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξίσου υπεύθυνοι για την ακαδημαϊκή και κοινωνική επίδοση όλων των μαθητών (Sileo, 2003).

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεισφέρουν στην επίτευξη των κοινών στόχων και να μοιράζονται την ευθύνη για το αποτέλεσμα της κάθε διδακτικής παρέμβασης (Friend & Cook, 2003), για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την αξιολόγηση του κάθε μαθητή, την επικοινωνία με τους γονείς και γενικότερα τη λήψη των διάφορων αποφάσεων (Walter-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

2.8 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργατική διδασκαλία

Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τις απόψεις και τις ανησυχίες εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε σχέση συνδιδασκαλίας (Austin, 2001. Keefe & Moore, 2004. Kloo & Zigmond, 2008. Salend, et al., 1997. Weiss & Lloyd, 2002). Οι Salend, et al. (1997) εξέτασαν τις αντιλήψεις δύο νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι ο αμοιβαίος σεβασμός, η αναγνώριση των δυνατοτήτων του άλλου, ο πειραματισμός με νέες διδακτικές μεθόδους και η χρήση της γλώσσας με τρόπο που να υποδεικνύει ισότητα αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στη σύναψη μίας αποτελεσματικής σχέσης συνδιδασκαλίας (Salend, et al., 1997).

Οι Kloo & Zigmond (2008) και Weiss & Lloyd (2002) εξέτασαν με τη σειρά τους τις απόψεις και τις ανησυχίες εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εμπλέκονταν σε σχέση συνδιδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον χρόνο για από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας, την κοινή ευθύνη για όλα τα θέματα, τον αμοιβαίο σεβασμό και το παρόμοιο στυλ στη διδασκαλία ως τους βασικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη σύναψη μιας καλής σχέσης συνδιδασκαλίας. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η έλλειψη χρόνου για από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας ήταν οι βασικότερες δυσκολίες που αναφέρθηκαν (Kloo & Zigmond, 2008). Γενικότερα, η έλλειψη χρόνου για από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας είναι μία δυσκολία που έχει καταγραφεί και από άλλους ερευνητές όπως είναι οι Austin (2001), ο Strogilos, (2012) και οι Weiss και Brigham, (2000).

Στην έρευνα των Weiss και Lloyd (2002) οι ΕΠ ανέφεραν ότι οι ΓΠ είναι οι ειδικοί σε θέματα γνώσεων του περιεχομένου του μαθήματος και επομένως οι ίδιοι προτιμούσαν να αναλαμβάνουν έναν πιο βοηθητικό ρόλο. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Keefe και Moore (2004) που πήραν συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συμπέραναν ότι ο ρόλος του ΕΠ υποβαθμιζόταν σε αυτόν του βοηθού του ΓΠ, εξαιτίας της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων στα διάφορα μαθήματα (Keefe & Moore, 2004). Τέλος, στην έρευνα του Austin (2001) ένας μεγάλος αριθμός γενικών και ειδικών παιδαγωγών ανέφεραν ότι ο ΓΠ ήταν αυτός που έκανε τα περισσότερα μέσα στην τάξη και ήταν ο κύριος υπεύθυνος για τη διδασκαλία.

Ένα άλλο θέμα που έχει επισημανθεί από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε σχέση συνδιδασκαλίας είναι ότι θα ήθελαν να έχουν περισσότερη υποστήριξη και επιμόρφωση (Weiss & Lloyd, 2002) καθώς λίγα γνωρίζουν σχετικά με το πώς πρέπει να λειτουργεί η συνεργατική διδασκαλία (Cramer & Nevin, 2006). Αυτή η επιμόρφωση θα μπορούσε να αφορά την εκμάθηση δεξιοτήτων για αποτελεσματική επικοινωνία, από κοινού επίλυση των προβλημάτων και διαφοροποίηση του προγράμματος (Jackson, Ryndak, & Billingsley, 2000).

Στην Ελλάδα σε αντίστοιχη έρευνα, τα ζευγάρια των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτελούσε ατομική υπόθεση του καθενός. Ειδικότερα, ο ΓΠ ήταν αυτός που σχεδίαζε τη διδασκαλία χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το μαθητή με αναπηρία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανησυχία τους για την έλλειψη επαρκών γνώσεων ως προς την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, την απουσία υποστήριξης από το υπουργείο παιδείας και από τα ΚΕΔΔΥ καθώς επίσης και την έλλειψη επαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων από την πλευρά των ΕΠ. Τέλος, οι Strogilos και Tragoulia (2013) παρατήρησαν ότι σε ελάχιστα σχολεία οι ΓΠ θεωρούσαν ότι ο ΕΠ θα πρέπει να είναι ο δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης και όχι ο βοηθός του ΓΠ.

Συμπερασματικά, η δημιουργία μιας αποτελεσματικής σχέσης συνδιδασκαλίας δεν αποτελεί πάντα εύκολη υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς καθώς έρχονται αντιμέτωποι με μία σειρά δυσκολιών όπως είναι η εύρεση χρόνου για προγραμματισμό της διδασκαλίας από κοινού και η έλλειψη επιμόρφωσης. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι ο ρόλος του ΕΠ υποβαθμίζεται συχνά σε αυτόν του βοηθού του ΓΠ. Αυτή η έλλειψη ισότητας ως προς την κατανομή των ρόλων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα έντονη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων σε θέματα του γενικού ΑΠ από την πλευρά των ΕΠ.

3. Διαφοροποίηση

3.1 Ορισμός διαφοροποίησης

Ο κάθε άνθρωπος σκέφτεται και μαθαίνει με το δικό του διαφορετικό τρόπο. Αποδεχόμενοι αυτή την αρχή, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να αποτελεί βασική πτυχή των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ένας τρόπος σκέψης που βασίζεται στην αρχή ότι η διδασκαλία θα πρέπει να έχει ως σημείο αφετηρίας τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί δεν έχει ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης και η προσπάθειά του για διαφοροποίηση μπορεί να αφορά όλους τους τομείς της διδασκαλίας (Tomlison, 2004). Δεν αναφερόμαστε δηλαδή σε μία συγκεκριμένη σειρά εργαλείων αλλά σε ένα σύστημα αρχών που υιοθετείται από τον εκπαιδευτικό που είναι πρόθυμος να προσαρμόσει τη διδασκαλία του για να υποστηρίξει τον κάθε μαθητή (Gregory & Champan, 2007). Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαφοροποίηση είναι ένας οργανωμένος και ευέλικτος τρόπος προσαρμογής της διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών (Tomlison, 2004).

Σύμφωνα με τους Gregory και Champan (2007), οι βασικές αρχές που αποτελούν το κοινό σημείο αναφοράς των υποστηρικτών της διαφοροποίησης είναι οι εξής:

- Όλοι οι μαθητές έχουν τα δυνατά τους σημεία αλλά και εκείνα στα οποία υστερούν και μπορούν με την κατάλληλη διδασκαλία να βελτιωθούν.
- Δεν είναι ποτέ αργά για κάποιον να μάθει.
- Ο εγκέφαλος του κάθε μαθητή κι ο τρόπος που μαθαίνει είναι ξεχωριστός.
- Τα παιδιά κουβαλάνε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες για κάθε νέα έννοια που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.
- Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν με την κατάλληλη υποστήριξη.
- Το ίδιο παιδί μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.
- Τα συναισθήματα και οι πεποιθήσεις του παιδιού επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

3.2 Καθολικός σχεδιασμός μάθησης (Universal design for learning)

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά και έχει φανεί ότι ωφελεί όλους τους μαθητές (Tomlison, 2004. Wehmeyer, Lance, & Bashinski, 2002). Έτσι, τα τελευταία χρόνια πολύς λόγος γίνεται για τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης, που είναι μία διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία έχοντας ως βάση τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών παρά κάνοντας διαφοροποιήσεις για συγκεκριμένους μαθητές με αναπηρία (Pisha & Coyne, 2001). Πρόκειται δηλαδή για μία σειρά αρχών που δίνει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στη μάθηση και αφορά το σχεδιασμό των στόχων, των μεθόδων και των υλικών της διδασκαλίας με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών (<http://www.cast.org/udl/index.html>).

Για να επιτευχθεί αυτή η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη μάθηση είναι σημαντικό να παρουσιάζεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας με διαφορετικούς τρόπους και να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους (<http://www.cast.org/udl/index.html>). Ειδικότερα, η αναπαράσταση της πληροφορίας με διαφορετικούς τρόπους είναι πολύ σημαντική καθώς διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές ανάγκες. Για παράδειγμα, τα άτομα με ΝΚ προτιμούν γραπτό κείμενο χωρίς περιττές πληροφορίες και με γραφικές απεικονίσεις (<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle2>).

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι διαφορετικά άτομα διαφέρουν ως προς το τι μπορεί να τους ελκύσει την προσοχή και να τους εμπλέξει στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, διαφορετικοί μαθητές μπορεί να διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις προηγούμενες γνώσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους κ.α.. Ακόμα και ο ίδιος μαθητής μπορεί να αλλάζει ενδιαφέροντα από τη μία χρονική στιγμή στην άλλη. Για όλους αυτούς τους λόγους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκουν τρόπους για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle3>).

3.3 Γιατί διαφοροποίηση;

Αρκετοί είναι οι λόγοι που έχουν κάνει τόσο επιτακτική την ανάγκη για διαφοροποίηση στις μέρες μας. Αρχικά, συχνό φαινόμενο στη σημερινή εποχή είναι η έντονη διαφοροποίηση του σχολικού πληθυσμού εξαιτίας της οικονομικής μετανάστευσης (Παντελιάδου, 2013) που έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών τάξεων με μαθητές από άλλες χώρες που παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλώσσα. Η απουσία πρόνοιας για

τους ταλαντούχους μαθητές αλλά και η νομοθεσία που προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη οδηγούν με τη σειρά τους σε μεγάλη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού (Παντελιάδου, 2013). Στη συνέχεια, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές επηρεάζουν τόσο το περιεχόμενο της μάθησης όσο και τον τρόπο με τον οποίο κατακτάται η γνώση (Gregory & Champan, 2007). Για παράδειγμα, στην νέα κοινωνία της πληροφορίας, που χαρακτηρίζεται από την ταχύτατη τεχνολογική ανάπτυξη, πιθανόν κάποιοι μαθητές να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν με τη τυπική σχολική γνώση, όπως παρουσιάζονταν στο παρελθόν (Παντελιάδου, 2013).

3.4 Βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Η Tomlison (2004) έχει αναφερθεί σε κάποιες βασικές αρχές πάνω στις οποίες θα πρέπει να βασίζονται οι εκπαιδευτικοί όταν προβαίνουν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα βασικά σημεία του μαθήματος. Είναι σημαντικό δηλαδή να εντοπίζει τα βασικά σημεία που πρέπει να κατανοήσουν και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές.
- Ο εκπαιδευτικός αποδέχεται όλους τους μαθητές και έχει υψηλές προσδοκίες ώστε να προοδεύσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό.
- «*Η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι διαδικασίες αλληλένδετες*» (Tomlison, 2004, σελ.21). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως ένα μέσο για να αποφασίσουν για το πώς θα διαφοροποιήσουν την επόμενη διδασκαλία τους. Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται δηλαδή περισσότερο για βελτίωση της διδασκαλίας και όχι για τον εντοπισμό των αδυναμιών των μαθητών.
- Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης. «*Με τον όρο περιεχόμενο αναφερόμαστε στις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και τα υλικά ή τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση. Η διαδικασία περιγράφει τις δραστηριότητες που έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις βασικές δεξιότητες για να κατανοήσουν τις ουσιώδεις ιδέες και πληροφορίες. Τα αποτελέσματα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν*» (Tomlison, 2004, σελ. 22). Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει, λοιπόν, όλες τις πτυχές της διδακτικής πράξης ώστε

να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή.

- Ο εκπαιδευτικός σέβεται το επίπεδο του κάθε μαθητή, αναμένει από όλους τους μαθητές να προοδεύσουν και τους δίνει την ευκαιρία να κατακτήσουν τις γνώσεις σε βαθμό δυσκολίας που είναι ανάλογος των ικανοτήτων τους.
- Σε μια τάξη, όπου εφαρμόζεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται. Με άλλα λόγια, εκπαιδευτικός και μαθητές καθορίζουν μαζί τους στόχους ώστε οι τελευταίοι να νιώσουν ότι η μάθηση αποτελεί προσωπική τους υπόθεση και να αποκτήσουν αυτογνωσία.
- Η αίθουσα διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς τη λήψη των αποφάσεων.

3.5 Νομοθεσία

Η ανάγκη για διαφοροποίηση είναι ιδιαίτερα μεγάλη για τα άτομα με αναπηρία. Αυτό φαίνεται και από τη νομοθεσία «The Individuals with Disabilities Education Act» του 1997 που αναφέρει ότι το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή με αναπηρία θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με το πώς η διαταραχή του επηρεάζει τη συμμετοχή του στο γενικό ΑΠ της τάξης του, μια σειρά από μετρήσιμους στόχους και τέλος τις διαφοροποιήσεις, την υποστήριξη και τις υπηρεσίες που θα τον βοηθήσουν να προοδεύσει στο πλαίσιο του γενικού ΑΠ (Lee, Amos Gragadous, et al., 2006. Janney & Snell, 2006. Wehmeyer, et al., 2001). Τα σχολεία επομένως, θα πρέπει να υποστηρίζουν τους μαθητές με αναπηρία ώστε να έχουν πρόσβαση στο γενικό ΑΠ μέσα από το σχεδιασμό ενός προγράμματος που προσδιορίζει τόσο τις ανάγκες τους όσο και τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις που θα τους επιτρέψουν να προοδεύσουν (34 C.F.R. § 300.320[B]).

Βασικός στόχος της νομοθεσίας IDEA ήταν να εξασφαλίσει ότι ο μαθητής με αναπηρία έχει πρόσβαση στο γενικό ΑΠ (Soukup, Wehmeyer, Bashinski, & Bovaird, 2007. Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, & Agran, 2003). Με άλλα λόγια, δίνεται πλέον έμφαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στο είδος της υποστήριξης που παρέχεται στο μαθητή με αναπηρία προκειμένου να μπορέσει να παρακολουθήσει το γενικό ΑΠ (Soukup, et al., 2007). Παρατηρείται δηλαδή μια μετατόπιση του κέντρου βάρους της συζήτησης από το πού θα πρέπει να παρέχεται η διδασκαλία στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή (Soukup, et al., 2007. Wehmeyer, et al., 2001).

3.6 Διαδικασία για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων

Οι Janney και Snell (2006) έχουν αναφερθεί στην πορεία που πρέπει να ακολουθείται προκειμένου να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή με αναπηρία. Αρχικά, απαραίτητη είναι η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού ώστε ο ΓΠ να πάρει τις απαραίτητες πληροφορίες για το μαθητή και ο ΕΠ να γνωρίσει καλύτερα την τάξη. Με αυτό τον τρόπο οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να κάνουν διαφοροποιήσεις που θα συμβαδίζουν ταυτόχρονα με το επίπεδο του μαθητή και με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις της τάξης.

Εξίσου σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς είναι να γνωρίζουν καλά το προφίλ του μαθητή με αναπηρία (Janney & Snell, 2006). Αυτή η γνώση είναι πολύ σημαντική ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν με ακρίβεια τις ανάγκες του και να αποφευχθεί η πιθανότητα να «υπερ-διαφοροποιηθεί» το υλικό, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στο στιγματισμό του (Kurth, 2013).

Στη συνέχεια βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να αναλογιστούν αν ο μαθητής μπορεί να προοδεύσει μέσα στο πλαίσιο του γενικού ΑΠ χωρίς διαφοροποιήσεις. Σε αυτή την περίπτωση το γενικό ΑΠ είναι το πιο κατάλληλο. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι μαθητές με αναπηρία το πιθανότερο είναι να χρειαστούν κάποιες διαφοροποιήσεις. Σε αυτή την περίπτωση, εξετάζεται αν η υποστηρικτική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Αν όμως ούτε αυτό αρκεί, τότε οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν αν αυτό που απαιτείται είναι κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η γνώση από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Στη συνέχεια και εφόσον αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν επαρκούν, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν αν μπορεί να βοηθήσει το μαθητή ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, όπου νέο περιεχόμενο προστίθεται στο πρόγραμμα του μαθητή προκειμένου να μπορέσει να προοδεύσει στο πλαίσιο του γενικού ΑΠ. Στο τρίτο επίπεδο, αυτό που έχουν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να αλλάξουν το ίδιο το ΑΠ. Προστίθεται δηλαδή καινούργιο περιεχόμενο στο πρόγραμμα που μπορεί να αφορά λειτουργικές δεξιότητες, που δεν περιλαμβάνονται στο γενικό ΑΠ (Wehmeyer, et al., 2001).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν αποφάσεις ως προς το είδος της υποστήριξης που θα παρέχουν στους μαθητές. Η βοήθεια από εκπαιδευτικό ή από ένα συμμαθητή είναι κάποιες τέτοιες μορφές υποστήριξης. Ειδικότερα, η υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία από συνομήλικο έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματική εφόσον δεν

περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές με αναπηρία αλλά αποτελεί μία συνηθισμένη ρουτίνα της τάξης. Από την άλλη, όταν ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προσφέρει την υποστήριξη, είναι σημαντικό να το κάνει μόνο όταν είναι απαραίτητο, απομακρύνοντας σταδιακά τη βοήθεια (Janney & Snell, 2006).

Μόλις ολοκληρωθεί η εφαρμογή των διαφοροποιήσεων είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προβούν στην αξιολόγησή τους (Janney & Snell, 2006). Αυτή η αξιολόγηση αφορά το κατά πόσο ο μαθητής με αναπηρία ήταν ενεργά εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν συνεργάζονταν με τους συμμαθητές του ή κυρίως με τον ΕΠ, αν κατάφερε να βελτιωθεί στους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματός του και αν η διαφοροποίηση τον βοήθησε να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Kurth, 2013).

3.7 Ρόλοι και αρμοδιότητες γενικού και ειδικού παιδαγωγού

Είναι σημαντικό όλες οι διαφοροποιήσεις να συν-διαμορφώνονται μέσα από τη συνεργασία γενικού και ειδικού παιδαγωγού (Janney & Snell, 2006). Παρόλα αυτά, η κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία δεν χαρακτηρίζεται πάντα από αυτή την ισότιμη συμμετοχή γενικού και ειδικού παιδαγωγού. Για παράδειγμα, οι Maccini και Gagnon (2006) παρατήρησαν ότι οι ΓΠ εφάρμοζαν λιγότερο συχνά διαφοροποιήσεις ως προς τις εξετάσεις στο μάθημα των μαθηματικών σε σχέση με τους ΕΠ. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην παρούσα έρευνα, οι ΕΠ ήταν λιγότερο εξοικειωμένοι με μαθηματικές έννοιες αλλά παρόλα αυτά ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν πιο πολλές πρακτικές διαφοροποίησης τόσο στο τομέα της διδασκαλίας όσο και κατά την αξιολόγηση των μαθητών.

Οι Bursuck et al. (1996) διερεύνησαν με τη σειρά τους τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται ως προς τη βαθμολογία των μαθητών με αναπηρία. Στην παρούσα έρευνα το 50% των παιδαγωγών ανέφεραν ότι οι ΓΠ ήταν υπεύθυνοι για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων ενώ το 40% ανέφεραν ότι γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί ήταν εξίσου υπεύθυνοι (Bursuck, et al., 1996).

Πολύ μικρή, ωστόσο, έχει φανεί ότι είναι η συμμετοχή των ΕΠ ως προς τη εφαρμογή διαφοροποιήσεων στις εργασίες για το σπίτι. Ειδικότερα, στην έρευνα των Pollway, et al. (1994) το 60% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι ο ΓΠ ήταν υπεύθυνος για τη διαφοροποίηση των εργασιών για το σπίτι ενώ μόλις το 11.8% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι γενικός και ειδικός παιδαγωγός μοιράζονταν την ευθύνη. Τέλος, σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξαν

οι Keefe και Moore (2004) που παρατήρησαν ότι οι ΕΠ είχαν κυρίως την ευθύνη του σχεδιασμού διαφοροποιήσεων για τους μαθητές με αναπηρία.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα είναι αντικρουόμενα ως προς την κατανομή των ρόλων των παιδαγωγών αλλά αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι ότι παρατηρείται άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα των παρεχόμενων διαφοροποιήσεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Janney και Snell (2006), οι διαφοροποιήσεις πρέπει να προκύπτουν από τη συνεργασία γενικού-ειδικού παιδαγωγού καθώς έτσι εξασφαλίζεται η «συμβατότητα» τους με τη διδασκαλία για το σύνολο των μαθητών.

3.8 Εφαρμογή διαφοροποιήσεων στην πράξη

Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο εφαρμόζουν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία τους (Scott, et al., 1998). Ειδικότερα, οι Soukup, et al., (2007) παρατήρησαν 19 μαθητές του δημοτικού με ΝΚ και αυτισμό. Οι διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονταν πιο συχνά αφορούσαν τον όγκο των εργασιών που ήταν μειωμένος, το αναγνωστικό επίπεδο των κειμένων που ήταν χαμηλότερο και τη χρήση εικόνων για την αναπαράσταση εννοιών. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν παρατηρήθηκε εμπλουτισμός του προγράμματος, γεγονός που δείχνει ότι στις περιπτώσεις μαθητών με τέτοιες διαταραχές πιθανόν δεν δίνεται έμφαση στην εκμάθηση μεταγνωστικών στρατηγικών (Soukup, et al., 2007).

Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξαν οι Bender, Vail και Scott (1995) που ζήτησαν από 127 γενικούς εκπαιδευτικούς του δημοτικού και του γυμνασίου να αξιολογήσουν κάποιες διδακτικές στρατηγικές και να αναφερθούν σε αυτές που χρησιμοποιούν. Σε αντίθεση με τα συμπεράσματα της προηγούμενης έρευνας, το 70% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι διδάσκουν στους μαθητές με αναπηρία μεταγνωστικές στρατηγικές. Επιπλέον, το 63% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι οι μαθητές με αναπηρία εξετάζονται με εναλλακτικές μορφές διαγωνισμάτων (Bender, et al., 1995).

Στη συνέχεια, οι Bursuck, et al. (1996) εξέτασαν τις διαφοροποιήσεις στις οποίες προβαίνουν 368 γενικοί εκπαιδευτικοί κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών με αναπηρία. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τον τρόπο με το οποίο βαθμολογούνται οι μαθητές με αναπηρία ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί ήδη βαθμολογούσαν τους μαθητές με βάση την προσπάθεια τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόλις το 25% των

συμμετεχόντων ανέφεραν ότι θεωρούσαν δίκαιο να προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις ως προς τη βαθμολόγηση για τους μαθητές με αναπηρία. Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν τρόπους βαθμολόγησης που ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό όπως είναι τα πορτφόλιο (Bursuck, et al., 1996). Αυτό το αποτέλεσμα είναι πολύ ενθαρρυντικό καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια εφαρμόζαν ένα εναλλακτικό σύστημα βαθμολόγησης για τους μαθητές με αναπηρία (Bender, et al., 1995).

Η Munson (2001) διερεύνησε και αυτή με τη σειρά της τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζαν 26 ΓΠ για μαθητές με ήπιες δυσκολίες στο δημοτικό. Γενικά παρατηρήθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν συνήθως όλους τους μαθητές χωρίς κάποια αλλαγή στις εργασίες για συγκεκριμένους μαθητές με αναπηρία. Ειδικότερα, οι διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν περισσότερο από τους παιδαγωγούς αφορούσαν τη μορφή των οδηγιών που έδιναν στους μαθητές με αναπηρία. Επιπλέον, αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών στα διαγωνίσματα, οχτώ ανέφεραν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση των κειμένων, επτά ανέφεραν ότι έδιναν στο μαθητή την ευκαιρία να γράψει το διαγώνισμα στο τμήμα ένταξης και τέλος πέντε ότι έδιναν στο μαθητή τη δυνατότητα να απαντήσει προφορικά. Τέλος, επτά εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρείχαν εξατομικευμένη υποστήριξη στο μαθητή με αναπηρία, αν και αυτή ήταν μία ευθύνη που επωμίζονταν κυρίως ο ΕΠ ή κάποιος άλλος μαθητής της τάξης εξαιτίας της έλλειψης χρόνου. Γενικά, αξιοσημείωτο είναι ότι οι διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιούσαν οι παιδαγωγοί αφορούσαν κυρίως τη μέθοδο ενώ σπάνια άλλαζαν το περιεχόμενο, καθώς θεωρούσαν ότι οι στόχοι του γενικού ΑΠ ήταν σημαντικοί για το μαθητή με αναπηρία (Munson, 2001).

Ειδικότερα για το μάθημα των μαθηματικών, οι Maccini και Gagnon (2000) παρατήρησαν ότι γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν κάποιες στρατηγικές διαφοροποίησης για τους μαθητές με αναπηρία όπως είναι η μεγαλόφωνη ανάγνωση των προβλημάτων, η παροχή περισσότερου χρόνου στα διαγωνίσματα και η χρήση υπολογιστή τσέπης. Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα, οι Kurth και Keegan (in press) παρατήρησαν ότι οι διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονταν πιο συχνά για τους μαθητές με αναπηρία ήταν η χρήση κειμένων με χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας, η μείωση του μεγέθους των εργασιών, η χρήση οπτικών μέσων και η παροχή επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών. Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις στόχευαν κατά κύριο λόγο σε τομείς όπως είναι η κατανόηση κειμένου (26%), οι μαθηματικοί υπολογισμοί (14%) και οι δεξιότητες της καθημερινής ζωής (11%) (Kurth & Keegan, in press).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα των Kurth και Keegan (in press) έχει φανεί ότι οι διαφοροποιήσεις στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν συνήθως τις κοινωνικές και όχι τόσο τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών (Agran, et al., 2002. Didaskalou & Voudouri, 2009. Scott, Vitale, & Masten, 1998). Ειδικότερα, οι Agran, et al. (2002) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες είναι οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό ΑΠ, με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων να ακολουθούν.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εφαρμόζουν περισσότερες διαφοροποιήσεις στη γλώσσα και στα μαθηματικά σε σχέση με τα πιο «δευτερεύοντα» μαθήματα (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992. Vlachou, et al., 2009). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στο ΑΠ παρατηρείται μία εστίαση σε βασικές διδακτικές περιοχές όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά, αφήνοντας έξω σημαντικές λειτουργικές περιοχές όπως είναι οι δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (Agran, et al., 2002). Παρόλα αυτά, κάποιες διαφοροποιήσεις που απαιτούν πολύ χρόνο για να εφαρμοστούν, όπως είναι για παράδειγμα η ομαδοποίηση μαθητών διαφορετικών τάξεων, θεωρούνται πιο εύκολο να εφαρμοστούν σε δευτερεύοντα μαθήματα (Vlachou, et al., 2009).

Πολύ λίγα γνωρίζουμε για τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα. Οι Vlachou, et al., (2009) εξέτασαν τις απόψεις 45 γενικών δασκάλων στο δημοτικό. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία ανέφερε ότι οι στόχοι και το υλικό που χρησιμοποιούσαν δεν ανταποκρίνονταν πάντα στις ανάγκες των μαθητών και αυτό οφείλονταν στα σχολικά εγχειρίδια που τους επέβαλαν ποιο θα είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν έμπαιναν στη διαδικασία της διαφοροποίησης των στόχων για τους μαθητές επειδή θεωρούσαν ότι το υπουργείο παιδείας μέσω των σχολικών βιβλίων είναι αυτό που έχει την αποκλειστική ευθύνη να τους καθορίσει. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι παρατηρήθηκε μία ταύτιση μεταξύ της όμοιας μεταχείρισης όλων των μαθητών και της ισότητας. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί στο βωμό της ισότητας μεταχειρίζονταν όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο χωρίς να προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις. Παρόλα αυτά, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν κάποιες διαφοροποιήσεις και πιο συγκεκριμένα την παροχή περισσότερου χρόνου στο μαθητή για να ολοκληρώσει την εργασία του, τη στρατηγική κατακερματισμού της ύλης σε μικρότερα κομμάτια και τη χρήση H/Y (Vlachou, et al., 2009).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα των περισσότερων από τις παραπάνω έρευνες προέρχονται από τα λεγόμενα των παιδαγωγών και όχι από μία άμεση παρατήρηση του τρόπου που διδάσκουν τους μαθητές τους. Επομένως, θα πρέπει να είμαστε λίγο προσεκτικοί πριν εξάγουμε συμπεράσματα για το είδος των διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί στην πράξη. Παρόλα αυτά, γενικότερα φαίνεται ότι οι διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται περισσότερο είναι διαφοροποιήσεις διαδικασίας. Η έλλειψη διαφοροποιήσεων ως προς το περιεχόμενο του ΑΠ είναι ιδιαίτερα εμφανής στη μελέτη των Vlachou, et al. (2009) και πιθανόν σχετίζεται με την άποψη των ελλήνων παιδαγωγών ότι το υπουργείο παιδείας είναι αυτό που έχει την ευθύνη να καθορίσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

3.9 Απόψεις των εκπαιδευτικών για στρατηγικές διαφοροποίησης

Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα κάποιων πρακτικών διαφοροποίησης. Με τον όρο αποτελεσματικότητα αναφερόμαστε στο βαθμό στον οποίο οι διαφοροποιήσεις είναι βοηθητικές για τους μαθητές και συμβάλλουν στην πρόοδό τους. Παρόλα αυτά θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί πριν βιαστούμε να βγάλουμε συμπεράσματα από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων στην πράξη, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν πάντα πρακτικές διαφοροποίησης που θεωρούν αποτελεσματικές (Cardona Molto, 2003. Scott, et al., 1998).

Επιπλέον κάποιοι ερευνητές έχουν εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο κάποιες διαφοροποιήσεις είναι εύκολα πραγματοποιήσιμες από άποψη χρόνου, γνώσεων, δεξιοτήτων και πηγών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό αν σκεφτεί κανείς ότι οι διαφοροποιήσεις που θεωρούνται δύσκολο να εφαρμοστούν είναι πιο πιθανόν να μην εφαρμοστούν, παρόλο που μπορεί να θεωρούνται αποτελεσματικές για τους μαθητές (Kurth & Keegan, in press. Munson, 2001). Τέλος, κάποιοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις διαφοροποιήσεις που οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν στο μέλλον (Scott, et al., 1998).

Ο Cardona Molto (2003) εξέτασε τις απόψεις των γενικών εκπαιδευτικών ως προς το κατά πόσο αποτελεσματική, εφικτή αλλά και επιθυμητή θεωρούν ότι είναι η εφαρμογή διαφοροποιήσεων στη γενική τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 99 παιδαγωγοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε ότι πιο εφικτές διαφοροποιήσεις ήταν η διαμορφωτική αξιολόγηση, η θέσπιση κανόνων και η παροχή ενίσχυσης. Αναφορικά με την

αποτελεσματικότητα των διαφοροποιήσεων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την ομαδοποίηση μαθητών διαφορετικών τάξεων. Τέλος, ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν να εφαρμόσουν στο μέλλον κάποιες διαφοροποιήσεις που δεν έχουν εφαρμόσει και ειδικότερα την παροχή ενίσχυσης και τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών (Cardona Molto, 2003).

Η Ellet (1993) και οι Johnson και Pugach (1990) εξέτασαν και αυτοί με τη σειρά τους τις διαφοροποιήσεις που είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν οι ΓΠ όταν έχουν στην τάξη τους μαθητές με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ενθάρρυνση του μαθητή σε κάθε του προσπάθεια, τη χρήση οπτικών και ακουστικών μέσων κατά την παρουσίαση των πληροφοριών, την εστίαση στα θετικά στοιχεία του μαθητή, τις ξεκάθαρες προσδοκίες ως προς τη συμπεριφορά του μαθητή, την επίδειξη των δύσκολων εργασιών και τον καθορισμό συγκεκριμένων συνεπειών για κάθε συμπεριφορά (Ellet, 1993. Johnson & Pugach, 1990). Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι προτιμούσαν να εφαρμόζουν στρατηγικές που αφορούν όλους τους μαθητές και δεν απαιτούσαν πολύ χρόνο για την προετοιμασία και την εφαρμογή τους (Ellet, 1993).

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Scott, et. al, (1998) που παρατήρησαν μετά από μετανάλυση ερευνών ότι εκείνες οι στρατηγικές που ωφελούν το σύνολο των μαθητών και ταυτόχρονα απαιτούν τη λιγότερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό είναι και αυτές που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι πιο εφικτές να εφαρμοστούν.

Τέλος, αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις εργασίες για το σπίτι, οι Pollway, et al., (1994) διερεύνησαν τις απόψεις 414 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Με τον όρο διαφοροποιήσεις στις εργασίες για το σπίτι εννοούνται οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται πριν από την εργασία για να προετοιμαστεί ο μαθητής, διαφοροποιήσεις που αφορούν το περιεχόμενο των εργασιών, την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην ενδεχόμενη επιτυχία ή αποτυχία και τέλος την επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως πιο αποτελεσματικές, την παροχή επιπρόσθετης υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό ή από συνομήλικο και την παροχή της δυνατότητας στο μαθητή να απαντήσει με εναλλακτικούς τρόπους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι ΓΠ απέφευγαν διαφοροποιήσεις που απαιτούν σημαντικές αλλαγές όπως είναι η διάταξη του χώρου της τάξης (Pollway, et al., 1994).

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω έρευνες εξέτασαν τις απόψεις ΓΠ και κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα: οι ΓΠ προτιμούν να χρησιμοποιούν πρακτικές διαφοροποίησης που

απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών και δεν απαιτούν πολύ χρόνο και προσπάθεια για να προετοιμαστούν. Παρόλα αυτά, κάποιες αποτελεσματικές διαφοροποιήσεις απαιτούν χρόνο και προσπάθεια για να προετοιμαστούν. Η λύση σε αυτό το πρόβλημα μπορεί να σχετίζεται με τη συνεργασία γενικού-ειδικού παιδαγωγού ώστε να επιμεριστεί μεταξύ τους η ευθύνη.

3.10 Επίδραση προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών

Έχει παρατηρηθεί ότι κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ποιότητα, το είδος και τον αριθμό των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζουν στην τάξη. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο πρόθυμοι να προβούν σε διαφοροποιήσεις σε σχέση με τους καθηγητές στο γυμνάσιο και στο λύκειο (Scott, et al., 1998).

Επιπλέον, τα χρόνια προϋπηρεσίας έχει φανεί να αποτελούν έναν άλλο τέτοιο παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, οι Kurth και Keegan (in press) συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας εφαρμόζαν πιο συχνά διαφοροποιήσεις στις οποίες αυτό που άλλαζε ήταν το επίπεδο δυσκολίας ή ο τρόπος που μπορούσε να απαντήσει ο μαθητής. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν διαφοροποιήσεις που ήταν πολύ διαφορετικές σε σχέση με το αρχικό περιεχόμενο της δραστηριότητας που απευθύνονταν στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Γενικά οι Kurth και Keegan (in press) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία εφαρμόζαν πιο ποιοτικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τους νέους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, δεν ισχύει το ίδιο αναφορικά και με τον αριθμό των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζονται. Ειδικότερα, ο Munson (2001) παρατήρησε ότι όσο αυξάνονταν τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού τόσο μειωνόταν ο αριθμός των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζε.

Στη συνέχεια, έχουν παρατηρηθεί διαφορές μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών. Ειδικότερα, οι ΕΠ ήταν αυτοί που εφαρμόζαν πιο συχνά διαφοροποιήσεις υψηλής ποιότητας όπου αυτό που άλλαζε ήταν το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (Kurth & Keegan, in press). Επιπλέον, η στάση των παιδαγωγών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία έχει φανεί να επηρεάζει τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζουν. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι παιδαγωγοί που είχαν τις πιο θετικές απόψεις απέναντι στην ένταξη ήταν και αυτοί που εφαρμόζαν πιο συχνά ποιοτικές διαφοροποιήσεις (Bender, et al., 1995).

Τέλος, έχει φανεί ότι η συμμετοχή των γενικών παιδαγωγών σε σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία επηρέασε τον αριθμό των διαφοροποιήσεων που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν στο μάθημα των μαθηματικών (Maccini & Gagnon, 2006). Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι ότι η εμπειρία έχει φανεί να είναι πιο σημαντικός παράγοντας από την εκπαίδευση για τη δημιουργία ποιοτικών διαφοροποιήσεων (Kurth & Keegan, in press).

3.11 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή διαφοροποιήσεων

Η εφαρμογή διαφοροποιήσεων δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς και δεν αντιπροσωπεύει πάντα την πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία. Γενικά παρατηρείται ότι οι παιδαγωγοί κφράζουν θετικές απόψεις ως προς την εφαρμογή διαφοροποιήσεων στη γενική τάξη αλλά παρόλα αυτά δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις παραδοσιακές στρατηγικές που αφορούν την παροχή διδασκαλίας στο σύνολο των μαθητών (Scott, et al., 1998).

Αυτή η απροθυμία των εκπαιδευτικών πιθανόν να οφείλεται σε μία σειρά δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Scott, et al., 1998):

- Ο αυστηρός τρόπος που γίνεται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν αφήνει πάντα περιθώρια ευελιξίας (Καραγιάννη, 2000).
- Ο απαιτούμενος χρόνος για την προετοιμασία των διαφοροποιήσεων είναι μεγάλος (Καραγιάννη, 2000. Scott, et al., 1998. Vlachou, et al., 2009).
- Οι παιδαγωγοί δεν έχουν λάβει απαραίτητα την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να εκπαιδεύουν μαθητές με αναπηρία (Καραγιάννη, 2000. Scott, et al., 1998. Strogilos, 2012. Vlachou, et al., 2009).
- Οι εκπαιδευτικοί δεν αμείβονται επαρκώς για να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία (Καραγιάννη, 2000).
- Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διαφοροποιήσεις απαιτούν χρόνο και είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της γενικής τάξης καθώς μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ρυθμό μάθησης των μαθητών με μέτρια και υψηλή επίδοση (Scott, et al., 1998).

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν λάθος να μην αναφερθούμε στον έλεγχο που ασκείται στον έλληνα εκπαιδευτικό ώστε να τηρεί το πρόγραμμα, γεγονός που δεν του αφήνει

περιθώρια για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Σε μια τέτοια εκπαιδευτική πραγματικότητα όλοι πρέπει να μαθαίνουν το ίδιο με τον ίδιο τρόπο, όπως αυτός ορίζεται από το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο (Καραγιάννη, 2000).

Είναι επομένως σημαντική η διαμόρφωση επίσημων ενταξιακών πολιτικών που να υποστηρίζουν συστηματικά τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Shevlin, McNeela, & McNeela, 2002), προσφέροντας τους την απαραίτητη ευελιξία και επιμόρφωση.

4. Σκοπός έρευνας

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι η χρήση διαφοροποιήσεων μπορεί να συμβάλλει στη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην μειωμένη εμφάνιση προκλητικών συμπεριφορών (Lee, Wehmeyer, Soukup, & Palmer, 2010) και στη βελτίωση της απόδοσης τους (Kern, Delaney, Clarke, Dunlap, & Childs, 2001). Επιπλέον, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ωφελείται όταν εφαρμόζει διαφοροποιήσεις καθώς χρειάζεται πλέον λιγότερο χρόνο για τη διαχείριση της τάξης (Lee, et al., 2010).

Παρά το γεγονός ότι αρκετοί ερευνητές έχουν αναφερθεί στη θετική επίδραση που ασκεί η εφαρμογή διαφοροποιήσεων για τους μαθητές, λίγα γνωρίζουμε σχετικά με το είδος των διαφοροποιήσεων που μπορεί να συντελέσουν στη δημιουργία μίας ενταξιακής κουλτούρας (DeBettencourt, 1999) και το είδος των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη (Kurth & Keegan, in press. McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1993). Επιπλέον, ανησυχίες έχουν εκφραστεί αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας στους μαθητές με αναπηρία καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν πάντα στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις ώστε να προσαρμοστούν στις ανάγκες τους (Munson, 2001). Η κατανόηση επομένως των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζονται στα σχολεία και η εξέταση της αποτελεσματικότητάς τους για τη σχολική επιτυχία των μαθητών είναι απαραίτητη (Kurth & Keegan, in press).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην περιγραφή και την κατανόηση των πρακτικών διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι γενικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί σε τάξεις όπου εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία. Επιπλέον, στοχεύει στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο γίνεται η κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων μεταξύ γενικού και ειδικού

παιδαγωγού αλλά και των παραγόντων που επηρεάζουν τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης.

5. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

1. Τι είδους διαφοροποιήσεις χρησιμοποιούν οι ΓΠ για τους μαθητές με αναπηρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας;
2. Τι είδους διαφοροποιήσεις χρησιμοποιούν οι ΕΠ για τους μαθητές με αναπηρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας;
3. Πώς κατανέμονται οι ρόλοι μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού σε τάξεις συνδιδασκαλίας;
4. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης για τους μαθητές με αναπηρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας;

Κεφάλαιο Β: Μέθοδος

1. Ερευνητική προσέγγιση

1.1 Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα άρχισε να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση αρκετά χρόνια αργότερα από την ποσοτική. Για την ακρίβεια έχει τις ρίζες της κοντά στο 1900 όποτε και άρχισε να χρησιμοποιείται σε άλλους τομείς εκτός της εκπαίδευσης (Cresswell, 2008). Αξιοσημείωτο είναι ότι μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 οι ερευνητές με τον όρο επιστημονική έρευνα αναφέρονταν συνήθως στην ποσοτική έρευνα. Οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται πλέον ευρέως και αποτελούν μία εναλλακτική προσέγγιση στην έρευνα καθώς λύνουν κάποια από τα προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση ποσοτικών μεθόδων (Στάλικας, 2005).

Αρχικά οι ποσοτικοί ερευνητές εξέταζαν τους συμμετέχοντες σε ένα εργαστηριακό περιβάλλον χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις προσωπικές του εμπειρίες (Cresswell, 2008). Για να αντιμετωπιστούν τα ελλείμματα που προέκυπταν από μία τέτοια προσέγγιση, εμφανίστηκε η ποιοτική έρευνα που βασίζεται στο κονστρουκτιβισμό (Lincoln & Cuba, 1985 στον Cresswell, 2008). Βασική αρχή του ερμηνευτικού/κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος είναι ότι *«η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη από ανθρώπους που συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία»* (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006, σελ. 29).

Αρκετοί όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την ποιοτική έρευνα. Οι Cohen, Manion & Morrison (2007) και Cresswell (2008) χρησιμοποιούν τους όρους ερμηνευτική ή υποκειμενική, θέλοντας να τονίσουν το σημαντικό ρόλο του ερευνητή στην διαδικασία καθώς ερμηνεύει μέσα από το προσωπικό του πρίσμα τα δεδομένα. Ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με τις περιπτώσεις που μελετά και γι' αυτό οι σκέψεις του παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του φαινομένου (Best & Kahn, 2006. Στάλικας, 2005). Αρκετά διαφορετικός είναι ο ρόλος του ερευνητή στην ποσοτική έρευνα καθώς δεν εμπλέκεται στο φαινόμενο που μελετά αλλά είναι αποστασιοποιημένος (Στάλικας, 2005).

Ο Robson (2010) με τη σειρά του αναφέρει τον όρο ευέλικτο σχέδιο, θέλοντας να επισημάνει ότι στην ποιοτική έρευνα ο καθορισμός του ερευνητικού σχεδίου μπορεί να γίνεται ταυτόχρονα με τη συλλογή δεδομένων σε αντίθεση με την ποσοτική όπου απαιτείται ένας πολύ αυστηρός προσδιορισμός του σχεδίου πριν ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων. Επιπλέον, ο ερευνητής δεν εγκλωβίζεται στον αυστηρό σχεδιασμό αλλά είναι πρόθυμος να

προσαρμοστεί και να κάνει αλλαγές καθώς διεξάγεται η έρευνα και νέα δεδομένα προκύπτουν (Best & Kahn, 2006).

Στην ποιοτική έρευνα αυτό που απασχολεί τον ερευνητή είναι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται και βιώνεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2003). Η πραγματικότητα θεωρείται υποκειμενική και έτσι ο ερευνητής στοχεύει στη μελέτη της υποκειμενικότητας των προσωπικών εμπειριών των ατόμων. Αυτό είναι και ένα από τα βασικότερα σημεία που κάνουν την ποιοτική έρευνα να διαφέρει από την ποσοτική καθώς στη δεύτερη η πραγματικότητα θεωρείται αντικειμενική (Στάλικας, 2005).

Στόχος των ερευνητών σε μία ποιοτική έρευνα είναι η κατανόηση και ερμηνεία ενός φαινομένου για το οποίο δεν γνωρίζουν πολλά. Η συλλογή δεδομένων γίνεται συνήθως στο πλαίσιο όπου ζουν τα άτομα με στόχο τη βαθιά κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων (Cresswell, 2008. Johnson & Christensen, 2008). Αυτό είναι ένα ακόμη σημείο στο οποίο διαφέρει η ποιοτική από την ποσοτική έρευνα, καθώς στη δεύτερη ο ερευνητής προσπαθεί να εξηγήσει τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών με τη χρήση αυστηρών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων (Cresswell, 2008. Johnson & Christensen, 2008).

Η ποιοτική έρευνα θα μπορούσε κάποιος να πει ότι υπερέχει των ποσοτικών σχεδίων στο ότι μπορεί να περιγράψει με μεγαλύτερη ευκολία την πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς (Robson, 2010). Ο ποιοτικός ερευνητής αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά των ανθρώπων ως δυναμική, μεταβαλλόμενη στο χρόνο και στο χώρο και ανάλογη του συγκεκριμένου πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα. Αυτό είναι και ο λόγος για τον οποίο εξετάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων στο φυσικό τους περιβάλλον. Πρόκειται στην ουσία για μία ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας, όπου το πλαίσιο διαδραματίζει κεντρικό ρόλο (Mason, 2003. Στάλικας, 2005). Αρκετά διαφορετική είναι η προσέγγιση του ποσοτικού ερευνητή που εξετάζει τη συμπεριφορά κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες ώστε να απομονώσει την επίδραση εξωτερικών μεταβλητών (Johnson & Christensen, 2008).

1.2 Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης (ΜΠ) εμφανίστηκε τον 20ο αιώνα (Thomas, 2011) και βασίζεται στην ερμηνευτική ερευνητική παράδοση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Ειδικότερα, βασίζεται στη ιδέα ότι η πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και ακόμα και οι γενικοί κανόνες δεν εμφανίζονται πάντα με τον προβλεπόμενο τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι η

κάθε περίπτωση είναι μοναδική ακόμα και όταν μοιράζεται κάποια κοινά χαρακτηριστικά με άλλες. Μελέτες περίπτωσης έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς σε πολλούς διαφορετικούς τομείς όπως είναι η κοινωνιολογία, η ιστορία, η εκπαίδευση και η ψυχανάλυση (Willing, 2008).

Όταν μιλάμε για ΜΠ αναφερόμαστε στην βαθιά εστίαση σε κάτι από πολλές διαφορετικές πλευρές με σκοπό την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας. Η ΜΠ δηλαδή είναι κατάλληλη όταν θέλουμε να διερευνήσουμε κάτι σε όλη την πολυπλοκότητά του (Thomas, 2011). Μία απόπειρα ορισμού της ΜΠ έχει κάνει ο Robson (2010) αναφέροντας ότι με αυτόν τον όρο αναφερόμαστε στην *«ανάπτυξη λεπτομερούς και εις βάθους γνώσης σχετικά με μία μοναδική περίπτωση, ή έναν μικρό αριθμό σχετιζόμενων περιπτώσεων»* (Robson, 2010, σελ. 105). Βασικό χαρακτηριστικό επομένως της ΜΠ είναι ότι χρησιμοποιείται για να εξεταστεί μία περίπτωση με λεπτομέρειες. Σε όλη τη διαδικασία ο ερευνητής έχει κεντρικό ρόλο καθώς εμπλέκεται άμεσα και ερμηνεύει τις καταστάσεις (Cohen, et al., 2007).

Η περίπτωση στη ΜΠ μπορεί να είναι ένα άτομο, μία ομάδα, μία κατάσταση, μία διαδικασία ή μία εμπειρία (Johnson & Christensen, 2008. Willing, 2008). Για να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση της περίπτωσης, ο ερευνητής συλλέγει τα δεδομένα του μέσα από ποικίλες τεχνικές όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο (Johnson & Christensen, 2008. Robson, 2010). Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι συνήθως ποιοτικά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται και η συλλογή ποσοτικών δεδομένων (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006. Robson, 2010).

Στη μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων ο ερευνητής εξετάζει περισσότερες από μία περιπτώσεις. Αυτό που κάνει στην ουσία είναι να συγκρίνει μεταξύ τους διαφορετικές περιπτώσεις προκειμένου να παράγει μία νέα θεωρία ή να διερευνήσει ένα φαινόμενο για το οποίο γνωρίζει λίγα (Willing, 2008). Οι μελέτες πολλαπλών περιπτώσεων μοιάζουν αρκετά με τη λογική της επιβεβαιωτικής επανάληψης που εφαρμόζεται στα πειράματα. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι όταν οι διάφορες περιπτώσεις καταλήγουν σε συμπεράσματα που συμφωνούν με την αρχική θεωρία, τότε η θεωρία επιβεβαιώνεται. Όταν όμως καταλήγουμε σε αντίθετα συμπεράσματα, η θεωρία πρέπει να εξεταστεί ξανά με άλλες ΜΠ (Yin, 1994).

Γενικά δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς το σύνθετο θέμα των διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα. Γι'αυτό το λόγο, η ΜΠ κρίθηκε κατάλληλη ώστε να εξεταστεί αυτό το θέμα με έναν ολιστικό τρόπο. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή ΜΠ ώστε να αναδειχθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες

μεταξύ έξι διαφορετικών τάξεων αναφορικά με τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί και την κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων τους ως προς τις διάφορες πτυχές της διδακτικής πράξης. Ο καθορισμός των περιπτώσεων έγινε βασιζόμενος στο πλαίσιο του Thomas (2011), ο οποίος υποστηρίζει ότι η κάθε ΜΠ αποτελείται από το υποκείμενο και το αναλυτικό πλαίσιο ή αλλιώς αντικείμενο. Η απλή παρατήρηση δηλαδή μίας μονάδας που είναι το υποκείμενο δεν έχει κανένα νόημα αν δεν μπορεί να συνδεθεί με μία θεωρία, που είναι το αντικείμενο της έρευνας (Wievlorka, 1994 στον Thomas, 2011). Έτσι, στην παρούσα έρευνα η περίπτωση είναι η τάξη συνδιδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκόντων παιδαγωγών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών με αναπηρία. Ειδικότερα, τα υποκείμενα της έρευνας είναι οι γενικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί που εμπλέκονται σε σχέση συνδιδασκαλίας και τα αντικείμενα της έρευνας είναι οι διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιούν και ο τρόπος που κατανέμονται οι ρόλοι τους ως προς τις διάφορες πτυχές της διδακτικής πράξης.

2. Συμμετέχοντες

Ο τρόπος που έγινε η δειγματοληψία στην παρούσα έρευνα συμπίπτει με αυτό που οι Johnson & Christensen (2008) ονομάζουν σκόπιμη δειγματοληψία. Στη σκόπιμη δειγματοληψία ορίζονται τα κριτήρια που θα πρέπει να πληρούν οι συμμετέχοντες και έτσι προκύπτει ένα συγκεκριμένος αριθμός περιπτώσεων. Στη συνέχεια, ο ερευνητής απευθύνεται σε κάθε περίπτωση και σταματάει όταν συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός ατόμων (Johnson & Christensen, 2008).

Πριν ξεκινήσει η δειγματοληψία των συμμετεχόντων, εγκρίθηκε η σχετική άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας που επέτρεπε στην ερευνήτρια να συλλέξει τα δεδομένα από τις σχολικές μονάδες του Ν. Φθιώτιδας και του Ν. Μαγνησίας. Στη συνέχεια, προσκομίστηκε από την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση των δύο νομών μία λίστα με τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία στα οποία εφαρμόζονταν η συνεργατική διδασκαλία. Ειδικότερα, για τα δημοτικά σχολεία τέθηκε ο περιορισμός να εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία σε μία από τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Επιπλέον, ένα άλλο βασικό κριτήριο που έπρεπε να τηρούν οι παιδαγωγοί που παρείχαν την παράλληλη στήριξη, ώστε να μπορούν συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, ήταν να έχουν λάβει εκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, θα έπρεπε να έχουν πτυχίο ή μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή να έχουν

παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών. Έτσι, προέκυψε μία λίστα με 15 τάξεις που τηρούσαν τα παραπάνω κριτήρια.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων και κατάφερε να εξασφαλίσει τη συμμετοχή του απαραίτητου αριθμού εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, προέκυψαν τρία νηπιαγωγεία και τρεις τάξεις του δημοτικού, ένα ζευγάρι συνδιδασκόντων σε Α' Δημοτικού και δύο ζευγάρια συνδιδασκόντων σε Β' Δημοτικού. Τέλος, πέντε σχολεία αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στη φάση εύρεσης του δείγματος.

Στον πίνακα 1 παραθέτονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών-μαθητών

Μελέτη περί- πτωσης	Εκπαιδευτικοί- σπουδές	Φύλο εκπαιδευτι- κών	Ηλικία εκπαιδε υτικών	Μήνες/χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	Μήνες χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκα- λίας	Τάξη	Μέγεθος τάξης	Διαταραχή μαθητή	Ηλικία μαθητή
ΜΠ 1	<ul style="list-style-type: none"> Γενικός νηπιαγωγός Ειδικός νηπιαγωγός 	<ul style="list-style-type: none"> Γυναίκα Γυναίκα 	<ul style="list-style-type: none"> •41 •43 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 χρόνια • 5 χρόνια 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 χρόνια • 5 χρόνια 	Νηπιαγωγείο	25	Νοητική καθυστέρηση/ανωριμότητα	6
ΜΠ 2	<ul style="list-style-type: none"> Γενικός νηπιαγωγός Γενικός νηπιαγωγός με μεταπτυχιακό στη ειδική αγωγή 	<ul style="list-style-type: none"> Γυναίκα Γυναίκα 	<ul style="list-style-type: none"> • 54 • 30 	<ul style="list-style-type: none"> • 31 χρόνια • 2 χρ. 9 μήνες 	<ul style="list-style-type: none"> •4 χρ. 6 μήνες •2 χρ. 9 μήνες 	Νηπιαγωγείο	23	Νοητική καθυστέρηση/ανωριμότητα	6
ΜΠ 3	<ul style="list-style-type: none"> Γενικός δάσκαλος Ειδικός δάσκαλος 	<ul style="list-style-type: none"> Γυναίκα Γυναίκα 	<ul style="list-style-type: none"> •45 • 22 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 χρ. 6 μήνες • 5 μήνες 	<ul style="list-style-type: none"> •1χρ. 5 μήνες •5 μήνες 	Β' Δημοτικού	17	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας	7

ΜΠ 4	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικός δάσκαλος • Ειδικός δάσκαλος 	<ul style="list-style-type: none"> • Γυναίκα • Γυναίκα 	<ul style="list-style-type: none"> • 50 • 25 	<ul style="list-style-type: none"> • 16 χρ. 9 μήνες • 1 χρ. 1 μήνα 	<ul style="list-style-type: none"> • 0 χρ. • 1 χρ. 1 μήνα 	Α' Δημοτικού	16	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας	7
ΜΠ 5	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικός δάσκαλος • Γενικός δάσκαλος με σεμινάριο 400 ωρών στην ειδική αγωγή 	<ul style="list-style-type: none"> • Γυναίκα • Γυναίκα 	<ul style="list-style-type: none"> • 46 • 29 	<ul style="list-style-type: none"> • 16 χρ. 8 μήνες • 8 μήνες 	<ul style="list-style-type: none"> • 0 χρ. • 8 μήνες 	Β' Δημοτικού	19	Νοητική καθυστέρηση/ανωριμότητα και κινητική αναπηρία	9
ΜΠ 6	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικός νηπιαγωγός • Ειδικός νηπιαγωγός 	<ul style="list-style-type: none"> • Γυναίκα • Γυναίκα 	<ul style="list-style-type: none"> • 44 • 24 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 χρ. • 1 χρ. 7 μήνες 	<ul style="list-style-type: none"> • 0 χρ. • 1 χρ. 7 μήνες 	Νηπιαγωγείο	19	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας	5

Συνολικά, ο μέσος όρος ηλικίας όλων των εκπαιδευτικών ήταν $M=37.7$, $SD=11.1$. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος ηλικίας των ΓΠ ήταν $M=46.6$, $SD=4.6$ και των ΕΠ $M=28.8$, $SD=7.57$. Ο μέσος όρος συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας όλων των εκπαιδευτικών ήταν περίπου $M=9.2$ χρόνια, $SD=11.2$. Ειδικότερα, ο μέσος όρος συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους ΓΠ ήταν περίπου $M=16$ χρόνια, $SD=94.5$ και για τους ΕΠ $M=22$ μήνες, $SD=18.9$. Ο μέσος όρος εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας για όλους τους εκπαιδευτικούς ήταν περίπου $M=19$ μήνες, $SD=20.4$. Ειδικότερα, ο μέσος όρος εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας για τους ΓΠ ήταν περίπου $M=16$ μήνες, $SD=21.3$ και για τους ΕΠ $M=23$ μήνες, $SD=20.7$. Τέλος, ο μέσος όρος του αριθμού των παιδιών ανά τάξη ήταν $M=20$ παιδιά, $SD=3.48$ και ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών με αναπηρία ήταν περίπου $M=6.5$ χρόνια, $SD=3.6$.

Παρακάτω παρατίθενται κάποια στοιχεία σχετικά με το προφίλ των μαθητών με αναπηρία, όπως προέκυψαν από τις πληροφορίες που έδωσαν οι παιδαγωγοί:

- Μαθητής 1: Ο μαθητής είναι 6 ετών και έχει ΝΚ. Πρόκειται για ένα μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες κυρίως στον τομέα της συμπεριφοράς. Ειδικότερα, έχει μεγάλη εμμονή με τη μητέρα του με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στον αποχωρισμό στο σχολείο. Επιπλέον, εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές προς τα άλλα παιδιά. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό του είναι η έντονη διάσπαση προσοχής που παρουσιάζει. Είναι πολύ καλός στην αντίληψη προμαθηματικών εννοιών αλλά υστερεί στη λεπτή κινητικότητα. Τέλος, του αρέσει πολύ η μουσική και τα ομαδικά παιχνίδια.
- Μαθητής 2: Ο μαθητής είναι 6 ετών και έχει ΝΚ. Το βασικό του χαρακτηριστικό είναι ότι παρουσιάζει έντονη διάσπαση προσοχής με αποτέλεσμα να χρειάζεται συνεχώς καθοδήγηση. Είναι πολύ καλός σε προμαθηματικές έννοιες αλλά δυσκολεύεται στη γλώσσα. Ειδικότερα, δυσκολεύεται στη φωνολογική ενημερότητα και το λεξιλόγιό του είναι περιορισμένο. Δεν παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς αλλά στερεοτυπεί μερικές φορές την ώρα του παιχνιδιού.
- Μαθητής 3: Η μαθήτρια είναι 7 ετών, έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και υποστηρίζεται από ΕΠ μόνο στο μάθημα των μαθηματικών. Οι δυσκολίες της περιορίζονται στο συμπεριφορικό κομμάτι και στο μάθημα των μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα, είναι πολύ καλή σε οτιδήποτε απαιτεί έναν πιο μηχανιστικό τρόπο προσέγγισης, όπως είναι η προπαίδεια, αλλά δυσκολεύεται πολύ στην επίλυση

μαθηματικών προβλημάτων. Τέλος, δυσκολεύεται στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομήλικους της.

- Μαθητής 4: Η μαθήτρια είναι 7 ετών, έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και υποστηρίζεται από δύο ΕΠ. Ειδικότερα, η ΕΠ που συμμετέχει στην παρούσα έρευνα υποστηρίζει τη μαθήτρια τρεις μέρες την εβδομάδα. Το μαθησιακό επίπεδο της μαθήτριας είναι πολύ καλό καθώς οι περισσότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει αφορούν το συμπεριφορικό τομέα. Ειδικότερα, εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές της. Τέλος, αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες στην άρθρωσή και στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών στα μαθηματικά.
- Μαθητής 5: Ο μαθητής είναι 9 ετών και παρουσιάζει ΝΚ και κινητικά προβλήματα. Υποστηρίζεται από ΕΠ σε όλα τα μαθήματα εκτός από τα μαθηματικά. Εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές και καταστρέφει αντικείμενα της τάξης όταν νιώθει ματαιώση επειδή η επίδοσή του είναι χαμηλότερη σε σχέση με αυτή των υπόλοιπων παιδιών. Στο διάλειμμα δεν βγαίνει στο προαύλιο λόγω της κινητικής του αναπηρίας με αποτέλεσμα την επιβάρυνση των σχέσεων του με τους συνομηλικούς. Τέλος, στον ακαδημαϊκό τομέα αντιμετωπίζει κυρίως δυσκολίες στα μαθηματικά.
- Μαθητής 6: Η μαθήτρια είναι 5 ετών και έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Το επίπεδό της στο γνωστικό τομέα είναι φυσιολογικό για την ηλικία της. Ειδικότερα, είναι πολύ καλή στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και έχει πλούσιο λεξιλόγιο. Έχει κάποιες εμμονές και αντιδρά αρνητικά όταν αλλάζουν οι ρουτίνες του σχολείου. Τέλος, ήταν κοινωνικά απομονωμένη και μόλις μετά το Πάσχα άρχισε να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά.

3. Διαδικασία

Τα δεδομένα συλλέγονταν όλο το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος-Ιούνιος 2014. Πριν την έναρξη της συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκαν εξετάστηκαν πιλοτικά. Με το πέρας των πιλοτικών μελετών ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το πρώτο ερωτηματολόγιο και μόλις το επέστρεψαν, τους δόθηκε και το δεύτερο ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση. Αξίζει να αναφερθεί ότι πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων επισημάνθηκε στους εκπαιδευτικούς, τόσο προφορικά όσο και γραπτά στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, ότι θα πρέπει να αναφερθούν σε μία δραστηριότητα που έχει ήδη εφαρμοστεί στο παρελθόν προκειμένου να

αποφευχθεί η πιθανότητα να σχεδιάσουν μία δραστηριότητα για τους σκοπούς αυτής της έρευνας. Συνολικά, συμπληρώθηκαν 20 ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς καθώς 2 ζευγάρια εκπαιδευτικών δεν επέστρεψαν το δεύτερο ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια, σε όλο το χρονικό διάστημα από τον Φεβρουάριο ως τον Μάιο, η ερευνήτρια έκανε τις παρατηρήσεις. Πριν τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της τάξης να συμπληρώσουν μία φόρμα συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα Α) που εξασφάλιζε την επιθυμία συμμετοχής τους στη διαδικασία της παρατήρησης. Στη συνέχεια, ορίστηκε μία συνάντηση σε μέρα και ώρα που όρισαν οι εκπαιδευτικοί σε συνεννόηση με την ερευνήτρια. Οι παρατηρήσεις έλαβαν χώρα στο μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών ως βασικά μαθήματα και η διάρκεια τους κυμάνθηκε από 1-2 διδακτικές ώρες. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 6 παρατηρήσεις, μία παρατήρηση δηλαδή σε κάθε σχολείο.

Οι συνεντεύξεις έγιναν τους μήνες Μάιο και Ιούνιο και μόνο εφόσον οι εκπαιδευτικοί είχαν επιστρέψει τουλάχιστον ένα ερωτηματολόγιο. Οι περισσότερες συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο του σχολείου με το πέρας των μαθημάτων εκτός από τέσσερις που διεξήχθησαν σε κάποιον άλλο χώρο που ορίστηκε μετά από συνεννόηση με τους συνεντευξιζόμενους. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια παρουσίαζε τον εαυτό της, διαβεβαίωνε τους εκπαιδευτικούς για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας της συμμετοχής τους, τους παρότρυνε να ρωτάνε για περεταίρω εξηγήσεις και τέλος ζητούσε άδεια για να μαγνητοφωνήσει τη συνέντευξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθούν. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 12 συνεντεύξεις με διάρκεια από 30 έως 45 λεπτά.

4. Εργαλεία

4.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων που συμπληρώνεται συνήθως από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις σκέψεις, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τη συμπεριφορά και τέλος τα δημογραφικά στοιχεία τους. Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντήσουν με όποιο τρόπο επιθυμούν, γεγονός που δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες (Johnson & Christensen, 2008). Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιούνται

συνήθως σε έρευνες που στοχεύουν στη διερεύνηση και περιγραφή ενός φαινομένου για το οποίο ο ερευνητής προσπαθεί να συλλέξει πλούσιες πληροφορίες από ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων (Cohen, et al., 2007. Johnson & Christensen, 2008).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα (βλ. Παράρτημα Α) βασίστηκε στους Soukup, et al. (2007) και στους Kurth και Keegan (in press). Ειδικότερα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου είναι ένα εισαγωγικό σημείωμα που εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους σκοπούς της έρευνας, τους παρέχει κάποιες οδηγίες σχετικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και τέλος τους διασφαλίζει την ανωνυμία της συμμετοχής τους. Παρόλα αυτά, όλες αυτές οι πληροφορίες δόθηκαν στους συμμετέχοντες και προφορικά για να εξασφαλιστεί η καλύτερη κατανόηση και να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τα δικά τους δημογραφικά στοιχεία αλλά και αυτά του μαθητή με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές με αναπηρία ζητείται η καταγραφή της ηλικίας, του φύλου και του είδους της αναπηρίας τους αλλά και κάποιες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες και τη γενικότερη λειτουργικότητά τους. Η παροχή πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργικότητα των μαθητών έγινε με τον ίδιο τρόπο όπως και στους Soukup, et al. (2007). Στην ουσία, σχεδιάστηκαν δύο κλίμακες αξιολόγησης από το 1 ως το 5 με την πρώτη να αφορά τη λειτουργικότητα του μαθητή ως προς την αυτοεξυπηρέτηση, την αυτόνομη διαβίωση και τις κοινωνικές του δεξιότητες και τη δεύτερη να αφορά τη λειτουργικότητα του μαθητή ως προς τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες. Ο αριθμός 1 στην κλίμακα αξιολόγησης αναφέρεται σε μαθητή που δε χρειάζεται καμία υποστήριξη, ο αριθμός 2 σε μαθητή που χρειάζεται προφορική παρότρυνση για την διεκπεραίωση των εργασιών, ο αριθμός 3 σε μαθητή που χρειάζεται παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης, ο αριθμός 4 σε μαθητή που χρειάζεται μερική φυσική βοήθεια και τέλος ο αριθμός 5 σε μαθητή που χρειάζεται ολική φυσική βοήθεια για τη διεκπεραίωση των εργασιών.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, ο σχεδιασμός του οποίου βασίστηκε στους Kurth και Keegan (in press), αφορά την περιγραφή μίας διδασκαλίας που έλαβε χώρα για όλους τους μαθητές και την επισήμανση τυχόν διαφοροποιήσεων που έγιναν για το μαθητή με αναπηρία. Ειδικότερα, περιλαμβάνει:

- Τους γενικούς μαθησιακούς στόχους της δραστηριότητας και τους στόχους για το μαθητή με αναπηρία.

- Τα εποπτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές και αυτά που χρησιμοποιήθηκαν για το μαθητή με αναπηρία.
- Τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για το μαθητή με αναπηρία.
- Την περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας για όλους τους μαθητές και πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που εμπλέχθηκε ο μαθητής με αναπηρία.
- Πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που έγινε η αξιολόγηση για όλους τους μαθητές και τυχόν διαφοροποιήσεις για το μαθητή με αναπηρία.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι τα ερωτηματολόγια των δασκάλων διέφεραν από τα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών ως προς τα παραδείγματα που δόθηκαν στον πίνακα καταγραφής της λειτουργικότητας του μαθητή.

4.2 Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μία ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα (Mason, 2003. Willing, 2008). Ειδικότερα, *«η συνέντευξη είναι μία διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιζόμενο»* (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006, σελ. 183).

Η συνέντευξη υπερτερεί έναντι άλλων ερευνητικών μεθόδων στο ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει πρόσβαση σε αντιλήψεις που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν άμεσα καθώς εκφράζονται μέσα από ένα σύνολο συμπεριφορών. Επιπλέον, ο ερευνητής μπορεί να σιγουρευτεί ότι ο συμμετέχων έχει αντιληφθεί πλήρως την ερώτηση (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Στις ποιοτικές συνεντεύξεις ο ερευνητής απευθύνει στον συμμετέχοντα ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε να κατανοήσει τις σκέψεις, τις εμπειρίες ή τα συναισθήματα του για ένα θέμα (Best & Kahn, 2006. Johnson & Christensen, 2008). Από την άλλη τα υποκείμενα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν το πώς αντιλαμβάνονται διάφορες καταστάσεις μέσα σε μία κατάσταση συζήτησης (Cohen, et al., 2007) ενώ δεν αποκλείεται να αναδυθούν στην επιφάνεια και απρόσμενα αποτελέσματα (Cohen, et al., 2007. Robson, 2010).

Μία διάκριση που χρησιμοποιείται για τις συνεντεύξεις είναι αυτή σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις. Οι λιγότερο δομημένες συνεντεύξεις δίνουν

στο συνεντευξιαζόμενο μεγαλύτερη ευελιξία καθώς δεν έχουν επίσημο χαρακτήρα αλλά μοιάζουν περισσότερο με συζήτηση (Mason, 2003). Ειδικότερα, μια ημιδομημένη συνέντευξη, όπως αυτή που χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα, έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να αλλάξει τη σειρά τους, να τις διατυπώσει με διαφορετικό τρόπο, να παραλείψει κάποιες ερωτήσεις ή να κάνει κάποιες επιπλέον (Robson, 2010). Οι ερωτήσεις είναι στην ουσία καθοδηγητικές και δίνουν την ευκαιρία στον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει και θέματα που δεν είναι προγραμματισμένα (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Η συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (βλ. Παράρτημα Α) προέκυψε μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Bursuck, et al., 1996. Munson, 1986. Strogilos & Tragoulia, 2013. Vlachou, et al., 2009 κ.α) ώστε να αναδειχτούν τα θέματα που απαιτούν περεταίρω διερεύνηση. Επιπλέον, βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί καθώς τους ζητήθηκε να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους και να δώσουν επεξηγήσεις για τη καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς τους. Έτσι, οι βασικοί άξονες της συνέντευξης ήταν οι εξής: πληροφορίες για το μαθητή, κατανόηση της διαφοροποίησης, κατανομή των ρόλων και αρμοδιοτήτων μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού, συνεργασία μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού, γνώσεις και επάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή διαφοροποιήσεων, πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν και εμπόδια κατά την εφαρμογή των διαφοροποιήσεων.

4.3 Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι μία τεχνική συλλογής δεδομένων μέσω των αισθήσεων για τις συμπεριφορές των ανθρώπων με στόχο την κατανόηση ενός φαινομένου (Cresswell, 2008. Johnson & Christensen, 2008). Πρόκειται δηλαδή για μία τεχνική που στοχεύει στην εξέταση της πραγματικής ζωής στον πραγματικό κόσμο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Robson (2010). Χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής στοχεύει στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο φυσικό της περιβάλλον. Στην ουσία αυτό που παρατηρεί ο ερευνητής είναι η ελεύθερη έκφραση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε καθημερινές συνθήκες της ζωής τους (Βαμβουκάς, 1991).

Το γεγονός ότι στην παρατήρηση παρακολουθούμε τη συμπεριφορά των ανθρώπων αντί να τους ρωτάμε άμεσα για τη συμπεριφορά τους (Robson, 2010), καθιστά την παρατήρηση ένα πολύτιμο εργαλείο συλλογής δεδομένων καθώς οι άνθρωποι δεν κάνουν

πάντα αυτό που λένε ότι κάνουν. Επομένως είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο (Johnson & Christensen, 2008). Επιπλέον, οι παρατηρήσεις είναι πιο άμεσες από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις καθώς δεν υπάρχει ο κίνδυνος να διαστρεβλωθεί η αλήθεια στην προσπάθεια του συμμετέχοντα να ανακαλέσει μία συμπεριφορά (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Η ποιοτική παρατήρηση, όπως είναι και αυτή που χρησιμοποιείται στη παρούσα έρευνα, είναι συνήθως περιγραφική. Αυτό που γίνεται στην ουσία είναι μία περιγραφή της συμπεριφοράς και του πλαισίου με αφηγηματικό τρόπο (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Για τη διεξαγωγή της παρατήρησης στη παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε μία κλείδα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα Α) που βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Kurth και Keegan (in press). Η ερευνήτρια κατέγραφε τη δραστηριότητα που έλαβε χώρα στην τάξη και τυχόν διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για το μαθητή με αναπηρία. Ειδικότερα, οι βασικοί άξονες της παρατήρησης ήταν οι εξής:

- Περιγραφή του τρόπου που έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές και τυχόν διαφοροποιήσεις για το μαθητή με αναπηρία.
- Περιγραφή του τρόπου που έγινε η παρουσίαση της νέας γνώσης για όλους τους μαθητές και τυχόν διαφοροποιήσεις για το μαθητή με αναπηρία.
- Περιγραφή του τρόπου με τον οποίο εργάστηκε το σύνολο των μαθητών στην τάξη και τυχόν διαφοροποιήσεις για το μαθητή με αναπηρία.
- Περιγραφή του τρόπου με τον οποίο έγινε η αξιολόγηση για όλους τους μαθητές και τυχόν διαφοροποιήσεις για το μαθητή με αναπηρία.

Τέλος, στο τέλος της κλείδας παρατήρησης υπήρχε χώρος για σχόλια που δεν συμπίπτουν με τους παραπάνω άξονες, όπως είναι για παράδειγμα η περιγραφή του τρόπου που κατανέμονταν οι ρόλοι των παιδαγωγών στη διδασκαλία.

5. Εγκυρότητα

Η εννοιολογική εγκυρότητα *«αναφέρεται στην ανάγκη για ακριβείς και κατάλληλες μετρήσεις ή μεθόδους της έννοιας που διερευνάται»* (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006, σελ.317). Είναι γνωστή και ως κατασκευαστική εγκυρότητα και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση πολλαπλών τρόπων για τη συλλογή των δεδομένων (Robson, 2010. Yin, 1994).

Αυτή η τεχνική, που είναι γνωστή ως τριγωνοποίηση, μπορεί να αφορά τη συλλογή δεδομένων μέσω διαφορετικών μεθόδων (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006. Robson, 2010), τη χρήση περισσότερων παρατηρητών, το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και τέλος στη χρήση πολλαπλών θεωριών (Robson, 2010). Όταν οι διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα, τότε μπορούμε να πούμε ότι αυξάνεται η εγκυρότητα της έρευνας (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Στην παρούσα έρευνα η τριγωνοποίηση επιτεύχθηκε με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα με τη χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης.

Ένας άλλος τρόπος για αύξηση της εννοιολογικής εγκυρότητας μιας έρευνας είναι η επιβεβαίωση της εγκυρότητας των αναλύσεων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής καταφεύγει στους συμμετέχοντες προκειμένου να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Πέρα από τη ενδυνάμωση της εγκυρότητας, αυτή η τεχνική δίνει περισσότερη αξία στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων που έχουν πλέον τη δυνατότητα να συντελέσουν με τη γνώμη τους στην εξαγωγή των συμπερασμάτων (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006. Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα, ζητήθηκε από δύο ΕΠ και δύο ΓΠ να διαβάσουν τα σχόλια της ερευνήτριας που προέκυψαν από το στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης ώστε να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα ή να εκφράσουν τυχόν ενστάσεις σε περίπτωση παρερμηνειών. Μόνο η μία από τις ΓΠ και η μία από τις ΕΠ δέχτηκαν να εμπλακούν στη διαδικασία. Και οι δύο παιδαγωγοί επιβεβαίωσαν τα σχόλια της ερευνήτριας ενώ δεν εκφράστηκε καμία ένσταση. Το μόνο σχόλιο έγινε από την ΕΠ, που εξέφρασε έντονα την επιθυμία να αναδειχτεί ότι η έλλειψη χρόνου δημιουργεί δυσκολίες στη συνεργασία με τη ΓΠ και αποτελεί εμπόδιο ως προς την παροχή διαφοροποιήσεων.

Η εξωτερική εγκυρότητα *«αναφέρεται στο βαθμό που τα πορίσματα μίας έρευνας μπορούν να γενικευτούν πέρα από τη συγκεκριμένη περίπτωση»* (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006, σελ.320). Ένα από τα βασικότερα θέματα που απασχολούν την επιστημονική κοινότητα είναι η περιορισμένη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από μία ΜΠ. Αυτό που συμβαίνει στις ΜΠ διαφέρει αρκετά από την επικρατούσα τακτική στην ποσοτική έρευνα. Ειδικότερα, στη ΜΠ μπορούμε να μιλάμε για γενίκευση επέκταση μιας θεωρίας και όχι για γενίκευση των αποτελεσμάτων από το δείγμα στο γενικότερο πληθυσμό. Ο στόχος δηλαδή του ερευνητή είναι η αναλυτική και όχι η στατιστική γενίκευση. Αυτή η γενίκευση δεν μπορεί να γίνει με αυτόματο τρόπο αλλά θα πρέπει να εξεταστεί η θεωρία και σε άλλες

περιπτώσεις, μοτίβο που μοιάζει με την επιβεβαιωτική επανάληψη των πειραμάτων (Yin, 1994). Παρόλο που στη συγκεκριμένη έρευνα δεν αποσκοπούσαμε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, πρόθεση ήταν να συγκριθούν τα αποτελέσματα ανάμεσα στις έξι περιπτώσεις προκειμένου να ελεγχθεί αν μπορούν να εξαχθούν θεωρητικές γενικεύσεις στις διαφορετικές τάξεις που μελετήθηκαν ή/και να κληθούν άλλοι ερευνητές να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα σε διαφορετικές τάξεις.

6. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία μιας έρευνας είναι η σταθερότητα ή η συνέπεια με την οποία μετράται κάτι (Robson, 2010). Αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία όταν κάποιος άλλος ερευνητής θα ακολουθήσει τις ίδιες διαδικασίες θα καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα. Στην ουσία αυτό που γίνεται είναι μία προσπάθεια να μειωθούν τυχόν μεροληψίες του ερευνητή (Yin, 1994).

Για να ενισχυθεί η αξιοπιστία των εργαλείων στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική μελέτη πριν την έναρξη της συλλογής των δεδομένων. Ειδικότερα, δύο γενικοί και δύο ειδικοί παιδαγωγοί συμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο και καταγράφηκαν τα προβλήματα στο σχεδιασμό του. Τα προβλήματα που αναδύθηκαν, επιλύθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο με τις απαραίτητες αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, δεν συμπεριλήφθηκαν κάποια παραδείγματα καθώς φάνηκε ότι καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς και αποτελούσαν πηγή μεροληψίας. Αντίστοιχα για τη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε δύο παιδαγωγούς, έναν γενικό και έναν ειδικό. Ο άξονας της συνέντευξης λειτούργησε πολύ καλά και έτσι προχώρησε η διαδικασία της συλλογής δεδομένων με το αρχικό προσχέδιο χωρίς κάποια αλλαγή.

7. Ανάλυση

Πριν ξεκινήσει η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και οι σημειώσεις που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις. Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση των πινάκων 2 και 3. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις αλλά και αυτές που κατέγραψε η ερευνήτρια στις κλείδες παρατήρησης χωρίστηκαν σε κατηγορίες, σύμφωνα

με τους Janney και Snell (2004) στους Kurth και Keegan (in press) και τους Lee, Soukup, Little & Wehmeyer, 2009.

Σύμφωνα με τους Janney και Snell (2004) στους Kurth και Keegan (in press), οι διαφοροποιήσεις μπορεί να αφορούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τον εμπλουτισμό του περιεχομένου, με την απλοποίηση του ή ακόμα και με την προσθήκη εναλλακτικού περιεχομένου.

Αναλυτικότερα, κάποιοι μαθητές με αναπηρία χρειάζονται εμπλουτισμό του ΑΠ με επιπλέον περιεχόμενο για να προοδεύσουν. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ασχολείται με την ίδια δραστηριότητα με αυτή των συμμαθητών του και ταυτόχρονα να έχει κάποιους επιπλέον στόχους που αφορούν την αναγνωστική του ικανότητα (Janney & Snell, 2006).

Άλλοι μαθητές μπορεί να έχουν ανάγκη για απλοποίηση του περιεχομένου του γενικού ΑΠ. Σε αυτή την περίπτωση, οι στόχοι είναι πιο απλοποιημένοι, από μικρότερες τάξεις και λιγότεροι σε αριθμό ενώ το περιεχόμενο μπορεί να είναι πιο απλό (Janney & Snell, 2006). Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθούν πιο εύκολα κείμενα για ανάγνωση ή λιγότερες ασκήσεις.

Η διαφοροποίηση μέσα από εναλλακτικό/διαφορετικό περιεχόμενο αναφέρεται συνήθως σε ποσοστό μικρότερο του 5% των μαθητών με αναπηρία και αφορά κυρίως μαθητές με ΝΚ. Σε αυτούς τους μαθητές μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων όπως είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες (Janney & Snell, 2006). Για παράδειγμα, ο στόχος για ένα μαθητή μπορεί να είναι απλά η επικοινωνία με ένα συμμαθητή του σε μία άσκηση γλώσσας.

Εκτός από το περιεχόμενο, οι διαφοροποιήσεις μπορεί να αφορούν τη διαδικασία. Οι διαφοροποιήσεις στη διαδικασία περιλαμβάνουν τις διδακτικές τροποποιήσεις και τις τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι διδακτικές τροποποιήσεις αφορούν τον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία, τον τρόπο που οι μαθητές έχουν πρόσβαση στη γνώση και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Κάποια παραδείγματα διδακτικών διαφοροποιήσεων είναι η χρήση υπολογιστή τσέπης και η ανάγνωση των ασκήσεων στο μαθητή. Από την άλλη, οι τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές παρουσιάζουν αυτά που μαθαίνουν. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να απαντήσουν προφορικά αντί να γράψουν (Janney & Snell, 2006).

Τέλος, η τρίτη κατηγορία διαφοροποιήσεων αφορά τις εναλλακτικές διαφοροποιήσεις που περιλαμβάνουν τις εναλλακτικές/παράλληλες δραστηριότητες, τη θεραπεία/αποκατάσταση και τέλος την εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων. Στις εναλλακτικές/παράλληλες δραστηριότητες αυτό που αλλάζει είναι ο στόχος, η διαδικασία αλλά και η ίδια η δραστηριότητα. Σε τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις ο μαθητής ασχολείται με διαφορετικές δραστηριότητες από αυτές των άλλων μαθητών. Για παράδειγμα, όταν οι άλλοι μαθητές ασχολούνται με ασκήσεις που στοχεύουν στον ακαδημαϊκό τομέα, ο μαθητής με αναπηρία ασχολείται με δραστηριότητες που στοχεύουν στη κοινωνική του ανάπτυξη (Janney & Snell, 2004 στους Kurth & Keegan, in press).

Κάποιοι μαθητές με αναπηρία μπορεί να χρειάζονται διαφοροποιήσεις θεραπείας που στοχεύουν στην κάλυψη των γνωστικών τους ελλειμμάτων, όπως είναι για παράδειγμα η εξατομικευμένη θεραπεία από λογοθεραπευτή. Τέλος, για κάποιους μαθητές σημαντικές είναι και οι διαφοροποιήσεις που αφορούν την εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων όπως είναι για παράδειγμα η εργασία στο μανάβικο για διαχείριση των χρημάτων όταν οι άλλοι μαθητές κάνουν φυσική (Janney & Snell, 2004 στους Kurth & Keegan, in press).

Για τις διαφοροποιήσεις που ανήκαν στην κατηγορία των διδακτικών τροποποιήσεων, δημιουργήθηκε ο πίνακας 3 που περιλαμβάνει τα βασικά είδη διδακτικών τροποποιήσεων και πιο συγκεκριμένα την υποστήριξη από ΕΠ, τη βοήθεια από συμμαθητή, τις τροποποιήσεις στο χώρο, την παροχή περισσότερου χρόνου, τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας και τέλος την υποστήριξη από άλλον που γράφει για το μαθητή με αναπηρία (Lee, et al., 2009).

Η κατηγοριοποίηση των διαφοροποιήσεων που ανέφεραν οι παιδαγωγοί αλλά και αυτών που καταγράφηκαν στις παρατηρήσεις έγινε από δυο ερευνήτριες. Ειδικότερα, οι ερευνήτριες σημείωναν ένα Χ στο κουτάκι που ταυτιζόταν με το είδος της διαφοροποίησης που συναντούσαν κάθε φορά στα ερωτηματολόγια ή στις κλείδες παρατήρησης. Κάθε φορά που αναδύονταν κάποια διαφωνία, οι ερευνήτριες συζητούσαν με στόχο την κατάληξη σε μία κοινή λύση. Μόλις το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο ερευνητών έφτασε στο 80% τότε η καθεμία προχώρησε μόνη της στην ανάλυση.

Μετά ακολούθησε η ανάλυση των συνεντεύξεων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, όπως χρησιμοποιείται στις μελέτες θεμελιωμένης θεωρίας. Αρχικά, η ερευνήτρια διάβασε όλες τις μεταγραφές των συνεντεύξεων προκειμένου να αποκτήσει μία πρώτη εικόνα των ιδεών που αναδύονται (Creswell, 2008). Στη συνέχεια, ξεκίνησε η κωδικοποίηση των δεδομένων που έγινε σε τρία στάδια. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε η

εφαρμογή «Δημιουργία Σχολίου» για την προκαταρκτική κωδικοποίηση του υλικού, την ανοιχτή κωδικοποίηση. Αυτό που έγινε στην ουσία ήταν ο κατακερματισμός του κειμένου σε διακριτά τμήματα και η καταγραφή ενός κωδικού-πλαγιότιτλου δίπλα σε κάθε φράση, πρόταση ή παράγραφο με ξεχωριστό νόημα (βλ. Παράρτημα Β) (Robson, 2010).

Στο επόμενο στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης, έγινε μία λίστα με τα αποσπάσματα του κάθε συμμετέχοντα και τους αντίστοιχους κωδικούς και ακολούθησε η σύγκριση και η ομαδοποίηση τους σε κατηγορίες και υποκατηγορίες. Μετά έγινε σύγκριση των διάφορων κατηγοριών και υποκατηγοριών που προέκυψαν με σκοπό την αφαίρεση τυχόν πλεοναζόντων και την ομαδοποίηση κατηγοριών με παρόμοιο περιεχόμενο (Creswell, 2008). Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συνέντευξη με αυτά που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια και τις παρατηρήσεις προκειμένου να εξαχθούν οι τελικές κατηγορίες για κάθε συμμετέχοντα (βλ. Παράρτημα Β).

Η ανάλυση συνεχίστηκε με δύο τρόπους. Ο πρώτος περιλάμβανε τη σύγκριση των κατηγοριών που προέκυψαν από το υλικό του ΓΠ μιας ΜΠ με το υλικό του ΕΠ ώστε να αναδειχθούν οι τελικές κατηγορίες της κάθε ΜΠ. Ο δεύτερος περιλάμβανε τη σύγκριση των κατηγοριών που προέκυψαν από το υλικό των γενικών με το υλικό των ειδικών παιδαγωγών προκειμένου να εξαχθούν οι τελικές κατηγορίες για το σύνολο των γενικών και των ειδικών παιδαγωγών αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα Β). Το στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης ολοκληρώθηκε με τη σύγκριση των διαφορετικών κατηγοριών ώστε να αναδειχτούν κοινά ή ξεχωριστά θέματα (Miles & Huberman, 1994) και να εντοπιστούν σχέσεις συσχετισμού μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών.

Το τελευταίο στάδιο ήταν η επιλεκτική κωδικοποίηση όπου αυτό που έγινε στην ουσία ήταν ο προσδιορισμός μίας κεντρικής κατηγορίας που αποτέλεσε τη βάση για τη διατύπωση της θεωρίας (Creswell, 2008). Στην παρούσα έρευνα η θεωρία αναπτύχθηκε σε σχέση με το είδος των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και παρουσιάζεται στις ενότητες 2, 10.6 και 10.7 του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 2

Είδη διαφοροποιήσεων

Στοιχθεσία	Περιεχομένου			Διαδικασίας		Εναλλακτική			Καμία
	Εμπλουτισμός/ Συμπλήρωση	Απλοποίηση	Εναλλακτικό/ Διαφορετικό	Διδακτική τροποποίηση	Τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα	Εναλλακτική/ παράλληλη δραστηριότητα	Θεραπεία/ Αποκατάσταση	Εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων	
Μέθοδος/Διαδικασία	Περιεχομένου			Διαδικασίας		Εναλλακτική			Καμία
	Εμπλουτισμός/ Συμπλήρωση	Απλοποίηση	Εναλλακτικό/ Διαφορετικό	Διδακτική τροποποίηση	Τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα	Εναλλακτική/ παράλληλη δραστηριότητα	Θεραπεία/ Αποκατάσταση	Εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων	
Αξιολόγηση	Περιεχομένου			Διαδικασίας		Εναλλακτική			Καμία
	Εμπλουτισμός/ Συμπλήρωση	Απλοποίηση	Εναλλακτικό/ Διαφορετικό	Διδακτική τροποποίηση	Τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα	Εναλλακτική/ παράλληλη δραστηριότητα	Θεραπεία/ Αποκατάσταση	Εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων	

Πίνακας 3

Είδη διδακτικών τροποποιήσεων-ατομικές χορηγήσεις

	Ατομικές Χορηγήσεις*							
Στοχοθεσία	Ειδικός Παιδαγωγός	Βοήθεια από συμμαθητή	Κάποιος γράφει γι' αυτόν	Τροποποιήσεις στο χώρο	Περισσότερο χρόνο	Υποστηρικτική τεχνολογία	Άλλο	Καμία
Μέθοδος/δια	Ειδικός Παιδαγωγός	Βοήθεια από συμμαθητή	Κάποιος γράφει γι' αυτόν	Τροποποιήσεις στο χώρο	Περισσότερο χρόνο	Υποστηρικτική τεχνολογία	Άλλο	Καμία
Αξιολόγηση	Ειδικός Παιδαγωγός	Βοήθεια από συμμαθητή	Κάποιος γράφει γι' αυτόν	Τροποποιήσεις στο χώρο	Περισσότερο χρόνο	Υποστηρικτική τεχνολογία	Άλλο	Καμία

Κεφάλαιο Γ: Αποτελέσματα

1. Οι ειδικοί παιδαγωγοί εφαρμόζουν περισσότερες διαφοροποιήσεις από τους γενικούς παιδαγωγούς

Παρατηρήθηκε ότι οι ΕΠ αναφέρθηκαν περισσότερες φορές σε διαφοροποιήσεις για το μαθητή με αναπηρία σε σχέση με τους ΓΠ κατά την καταγραφή των δραστηριοτήτων στα ερωτηματολόγια. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν 10 φορές διαφοροποιήσεις διαδικασίας για τους ΓΠ και 18 φορές για τους ΕΠ. Αντίστοιχα, προέκυψε το ίδιο συμπέρασμα και ως προς την εφαρμογή διαφοροποιήσεων περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν 6 φορές διαφοροποιήσεις περιεχομένου για τους ΓΠ και 17 για τους ΕΠ. Η εφαρμογή περισσότερων διαφοροποιήσεων από τους ΕΠ επιβεβαιώθηκε και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Ειδικότερα, καταγράφηκε μία φορά διαφοροποίηση περιεχομένου για τους ΕΠ και καμία για τους ΓΠ. Τέλος, αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις διαδικασίας, καταγράφηκαν δύο φορές διαφοροποιήσεις για τους ΓΠ και 25 για τους ΕΠ.

2. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν περισσότερο διαφοροποιήσεις διαδικασίας

Παρατηρήθηκε από τις διαφοροποιήσεις που κατέγραψαν οι παιδαγωγοί στα ερωτηματολόγια αλλά και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας ότι οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν περισσότερο διαφοροποιήσεις διαδικασίας σε σχέση με διαφοροποιήσεις περιεχομένου. Ειδικότερα, για τους ΓΠ καταγράφηκαν συνολικά 12 διαφοροποιήσεις διαδικασίας (66,7%) και 6 διαφοροποιήσεις περιεχομένου (33,3%). Αντίστοιχα, για τους ΕΠ καταγράφηκαν συνολικά 43 διαφοροποιήσεις διαδικασίας (70,5%) και 18 διαφοροποιήσεις περιεχομένου (29,5%). Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι δεν καταγράφηκε η χρήση εναλλακτικών διαφοροποιήσεων στα ερωτηματολόγια αλλά ούτε και στις σημειώσεις της ερευνήτριας στη διάρκεια των παρατηρήσεων.

Από τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες αφορούσαν τη μέθοδο/διαδικασία της διδασκαλίας και στη συνέχεια ακολουθούσαν οι διαφοροποιήσεις στη στοχοθεσία και στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, για τους ΓΠ καταγράφηκαν 4 διαφοροποιήσεις στη στοχοθεσία (22,2%), 12 στη μέθοδο/διαδικασία (66,7%) και δύο στην αξιολόγηση του μαθητή με αναπηρία (11,1). Αντίστοιχα για τους ΕΠ καταγράφηκαν 4 διαφοροποιήσεις στη στοχοθεσία (6,6%), 52 στη μέθοδο/διαδικασία (85,2 %) και πέντε στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή με αναπηρία (8,2%).

3. Διαφοροποιήσεις διαδικασίας για τους γενικούς παιδαγωγούς

Η διαφοροποίηση που αναφέρθηκε από περισσότερους ΓΠ ήταν η ατομική χορήγηση (83,3%) και η παροχή περισσότερου χρόνου για τη διεκπεραίωση των εργασιών (66,6%), διαφοροποίηση που αφορούσε συνήθως όλους τους μαθητές και όχι μόνο το μαθητή με αναπηρία. Παρόλα αυτά, η χρήση ατομικών χορηγήσεων από τη ΓΠ επιβεβαιώθηκε στις παρατηρήσεις μόνο για τη ΓΠ3.

«Όταν του απευθύνω την ερώτηση του τι κατάλαβε ή όταν σηκώνει το χεράκι του ρωτάω με πιο απλά λόγια» (ΓΠ2).

«Η ΓΠ προσπαθούσε να εμπλέξει τη μαθήτρια στην ομάδα κάνοντας της μερικές φορές ερωτήσεις για να ελέγξει την κατανόηση» (ΓΠ3, ΠΑΡ).

Στη συνέχεια, λιγότεροι ΓΠ ανέφεραν την τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα (33,3%), τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (33,3%), την παροχή βοήθειας στο μαθητή με αναπηρία από συμμαθητή (33,3%) και τη χρήση εικόνας (16,6%). Παρόλα αυτά, καμία από αυτές τις διαφοροποιήσεις δεν επιβεβαιώθηκε από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

«Του δείχνω την εικόνα που είναι τα φρούτα του καλοκαιριού. Επειδή κάνω μια τέτοια δουλειά, εδώ και 4 χρόνια έχω τον Η/Υ και τους δείχνω εκείνη την ώρα. Οπότε το δείχνω και λέω είναι το μήλο;» (ΓΠ2).

«Καθόταν δίπλα της η Χ (άλλη μαθήτρια) και της είπα για κοίταξε λίγο την Κ (μαθήτρια με αναπηρία) μήπως μπορέσεις να της δώσεις μια κατεύθυνση σε αυτό» (ΓΠ4).

4. Διαφοροποιήσεις διαδικασίας για τους ειδικούς παιδαγωγούς

Όλοι οι ΕΠ ανέφεραν ότι παρέχουν στο μαθητή με αναπηρία διαφοροποιήσεις που ανήκαν στις ατομικές χορηγήσεις. Αυτό που έκαναν στην ουσία ήταν ότι καθοδηγούσαν το μαθητή στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούσαν πιο απλή ορολογία και παραδείγματα για να κάνουν τις διάφορες επεξηγήσεις και έκαναν επαναλήψεις. Η χρήση αυτών των διαφοροποιήσεων από τους ΕΠ επιβεβαιώθηκε από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας:

«Καθόταν δίπλα στο μαθητή με αναπηρία και έδινε οδηγίες. Πολλές φορές του έπιανε το χέρι για να μπορέσουν μαζί να σχηματίσουν το γράμμα» (ΕΠ1, ΠΑΡ).

«Η ειδική παιδαγωγός επαναλάμβανε στο παιδί τις ερωτήσεις της γενική παιδαγωγού με πιο αργό τρόπο και με περισσότερες επεξηγήσεις» (ΕΠ4, ΠΑΡ).

«Επαναλαμβάνει την ερώτηση της γενική παιδαγωγού εστιάζοντας την προσοχή του στη συγκεκριμένη εικόνα κάθε φορά» (ΕΠ5, ΠΑΡ).

Επιπλέον, μία άλλη διαφοροποίηση που αναφέρθηκε από τέσσερις ΕΠ ήταν η παροχή περισσότερου χρόνου στο μαθητή με αναπηρία για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (66,6%). Λιγότεροι ΕΠ ανέφεραν τον κατακερματισμό του έργου σε μικρότερα κομμάτια (50%), την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία όταν αυτές γράφουν γι'αυτόν (33,3%), τη χρήση εικόνας (33,3%), τη χρήση Η/Υ (16,6%) και την τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα (16,6%).

«Δόθηκε περισσότερος χρόνος για επεξεργασία» (ΕΠ2).

«Η ειδική παιδαγωγός διαβάζει ξανά το κείμενο στο παιδί σε μικρά κομμάτια, σταματά και κάνει ερωτήσεις κατανόησης» (ΜΠ5, ΠΑΡ).

«Προσπάθησα πάρα πολύ να έχω οπτικοποιημένο υλικό με την έννοια ότι ειδικά σε νέες δραστηριότητες έδινα κάρτες με το πώς πρέπει να είναι η εργασία όταν ολοκληρωθεί» (ΕΠ6).

«Στη δραστηριότητα συμπλήρωσης των ασκήσεων στον πίνακα από τους μαθητές, όπου ο μαθητής δεν είχε τη δυνατότητα να σηκωθεί, έδινε προφορικά τις απαντήσεις του σε εμένα» (ΕΠ5).

Παρόλα αυτά, οι διαφοροποιήσεις από τις παραπάνω, που επιβεβαιώθηκε η χρήση τους από τις παρατηρήσεις, ήταν ο κατακερματισμός του έργου σε μικρότερα κομμάτια και η παροχή περισσότερου χρόνου για την διεκπεραίωση των εργασιών.

5. Διαφοροποιήσεις περιεχομένου

Πέντε ΕΠ (83,3%) και δύο ΓΠ (33,3%) ανέφεραν ότι έχουν εφαρμόσει διαφοροποιήσεις μέσα από τον εμπλουτισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας για το μαθητή με αναπηρία. Για παράδειγμα, η ΓΠ της τρίτης ΜΠ κατέγραψε ένα επιπλέον κοινωνικό στόχο για τη μαθήτριά με αναπηρία, εκτός από τον μαθησιακό στόχο που ήταν κοινός για όλους τους μαθητές:

«Εξοικείωση με την έννοια του χρόνου ως διάταξη γεγονότων σε χρονική σειρά (εξέλιξη) μέσα από γεγονότα της καθημερινής του ζωής (διαισθητικά) και επιτυχία συμμετοχής και εργασίας σε ομάδα των έξι» (ΓΠ3).

«Στη μαθήτριά με ΕΕΑ δόθηκε επιπλέον δραστηριότητα κατηγοριοποίησης» (ΕΠ4).

Στη συνέχεια, δύο ΓΠ (33,3%) και δύο ΕΠ (33,3%) ανέφεραν ότι έχουν εφαρμόσει διαφοροποιήσεις μέσα από τον απλοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας:

«Να μάθει για τη γέννηση των Θεού Δία». Τα άλλα παιδιά ασχολήθηκαν με όλους τους θεούς» (ΕΠ2).

«Όταν ήμουν με την εκπαιδευτικό που είχα την κακή συνεργασία, έπαιρνα το παραμύθι και μετά το έκανα στη μαθήτριά απλοποιημένο κείμενο» (ΕΠ6).

Τέλος, κάποιες εναλλακτικές διαφοροποιήσεις αναφέρθηκαν από τρεις ΕΠ (50%) στη διάρκεια των συνεντεύξεων. Για παράδειγμα, η ΕΠ6 ανέφερε ότι εφάρμοσε διδασκαλία για θεραπεία/αποκατάσταση καθώς η μαθήτριά αντιμετώπιζε δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα:

«Εγώ όταν ήρθα δεν γνώριζε τα ονόματα των συμμαθητών της και ήταν ήδη Δεκέμβρης. Δεν την ενοχλούσε να υπάρχει σωματική εγγύτητα αλλά δεν έπαιζαν μαζί, δεν υπήρχε καμία αλληλεπίδραση. Αλλά σιγά σιγά οργάνωνα παιχνίδια και δομημένο παιχνίδι..παίζαμε επιτραπέζια, ομαδικά παιχνίδια στην αυλή πάρα πολλά» (ΕΠ6).

Τόσο η χρήση διαφοροποιήσεων περιεχομένου αλλά και εναλλακτικών διαφοροποιήσεων δεν επιβεβαιώθηκε από τις παρατηρήσεις, στη διάρκεια των οποίων καταγράφηκε μόνο μία φορά εμπλουτισμός του περιεχομένου από μία ΕΠ.

6. Διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση

Γενικά παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί δεν χρησιμοποιούσαν διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση για το μαθητή με αναπηρία. Καταγράφηκαν συνολικά 4 διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση από τρεις παιδαγωγούς κατά την καταγραφή των ερωτηματολογίων.

«Χρησιμοποιήθηκαν οι τρόποι αξιολόγησης όπως στη γενική τάξη αλλά επιπλέον εξάσκηση με παζλ και καρτέλες αριθμών» (ΕΠ1).

Παρόλα αυτά, καμία διαφοροποίηση στην αξιολόγηση δεν σημειώθηκε από την ερευνήτρια στη διάρκεια των παρατηρήσεων αλλά ούτε και αναφέρθηκε από τους παιδαγωγούς στις συνεντεύξεις.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι δασκάλες ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιημένα κριτήρια αξιολόγησης. Παρακάτω παρουσιάζεται η απάντηση μίας ΕΠ όταν τη ρώτησε η ερευνήτρια αν χρησιμοποιεί διαφοροποιημένα κριτήρια αξιολόγησης:

«Κοίτα στο συγκεκριμένο επίπεδο που βρίσκονται τώρα τα μαθηματικά, εντάξει μπορεί να ανταπεξέρθει κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή δεν χρειάζεται κάτι διαφοροποιημένο» (ΕΠ2).

7. Άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών ως προς το σχεδιασμό και την παροχή διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών αποτελούσε ευθύνη των ΓΠ σε όλες τις περιπτώσεις. Ειδικότερα, τρεις παιδαγωγοί ανέφεραν ότι θεωρούσαν πως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί ατομική υπόθεση του ΓΠ καθώς η ΕΠ είναι υπεύθυνη μόνο για το μαθητή με αναπηρία.

«Η κοπέλα είναι αποκλειστικά για το παιδάκι. Για τη διδασκαλία της τάξης, για το σχεδιασμό την ευθύνη εγώ την έχω φυσικά» (ΓΠ4).

«Πιστεύω ότι έτσι πρέπει να γίνεται, σε όλα τα παιδιά η γενική δασκάλα, δεν είναι το αντικείμενο της παράλληλης να παρεμβαίνει» (ΕΠ5).

Επιπλέον, το γεγονός ότι δύο ΕΠ δεν υποστήριζαν το μαθητή με αναπηρία όλες τις μέρες και όλες τις ώρες της εβδομάδας, αποτελούσε με τη σειρά του παράγοντα που παρεμπόδιζε την ενεργή συμμετοχή των ΕΠ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, όπως φαίνεται από τα λεγόμενα τριών παιδαγωγών.

«Δεν γίνεται όμως και από άποψη χρόνου. Είναι δηλαδή δύσκολα, κολλάει πρακτικά στο ότι η Χ δεν είναι παράλληλη στήριξη αποκλειστικά και μόνο στην Υ...Εδώ πέρα μπαίνει μόνο στο μάθημα των μαθηματικών» (ΓΠ3).

Τέλος, η ΓΠ2 ανέφερε ότι δεν είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με την ΕΠ κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας καθώς οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί. Για να τεκμηριώσει αυτή

την άποψη, έκανε το διαχωρισμό ανάμεσα στη γενική και την ειδική αγωγή αναφέροντας ότι έχουν διαφορετικούς σχολικούς συμβούλους και ΑΠ:

«Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ αυτό γιατί εγώ έχω σχολική σύμβουλο γενικής παιδείας, έχω άλλους στόχους μέχρι τώρα. Άμα αλλάξει το πρόγραμμα της ειδικής αγωγής δεν ξέρω πως θα γίνει. Και τα παιδιά της ειδικής αγωγής έχουν άλλους στόχους» (ΓΠ2).

8. Άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών ως προς το σχεδιασμό και την παροχή διαφοροποιήσεων

Από τα λεγόμενα των παιδαγωγών φαίνεται ότι υπεύθυνη για την εφαρμογή των διαφοροποιήσεων ήταν η ΕΠ στην πλειονότητα των περιπτώσεων και ειδικότερα στα τέσσερα από τα έξι ζεύγη. Στις υπόλοιπες δύο περιπτώσεις φαίνεται ότι η κατανομή των ρόλων σχετικά με το σχεδιασμό και την παροχή διαφοροποιήσεων δεν ήταν μία υπόθεση που έχει συζητηθεί και συμφωνηθεί από τους παιδαγωγούς καθώς επικρατούσε γενικά μια ασάφεια ως το ποιος είναι αυτός που έχει την ευθύνη:

«Αλλά σου ξαναλέω σε άποψη διαφοροποίησης είναι καθαρά αυτό που θα αποφασίσω να κάνω εγώ» (ΕΠ2).

«Εγώ κάνω διαφοροποιήσεις σε ότι μπορώ, στο λόγο, στην εικόνα, στο έντυπο που δίνω» (ΓΠ2).

9. Επικράτηση του υποστηρικτικού μοντέλου συνδιδασκαλίας

Το μοντέλο συνδιδασκαλίας που επικρατούσε σε όλες τις περιπτώσεις ήταν το υποστηρικτικό, όπως προέκυψε από τα λεγόμενα των παιδαγωγών αλλά και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Οι ρόλοι μεταξύ των παιδαγωγών δεν εναλλάσσονταν καθώς η ΓΠ δίδασκε το σύνολο των μαθητών της τάξης και η ΕΠ υποστήριζε το μαθητή με αναπηρία. Μόνο στη ΜΠ4, η ΕΠ αναλάμβανε μερικές φορές την ευθύνη της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές στην τάξη για ένα συγκριμένο κομμάτι που έχει προετοιμάσει.

«Το συζητάμε μία-δύο μέρες νωρίτερα όταν είναι εντελώς καινούργιο αντικείμενο και αν φέρει κάτι θα δείξει αυτό το συγκεκριμένο, όχι για όλο το μάθημα. Δηλαδή από τις δύο ώρες που είναι η διδακτική ενότητα θα αφιερώσει τη μισή ώρα να το δείξει αυτό που θέλει με ευθύνη δικιά μου πάλι» (ΓΠ4).

Μάλιστα, η υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία αποκλειστικά και μόνο από την ΕΠ μπορεί να συνδέεται με την προσκόλληση των μαθητών στην ΕΠ και την έλλειψη αλληλεπίδρασης με τους άλλους μαθητές ή τη ΓΠ, όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στις τέσσερις από τις έξι περιπτώσεις.

«Ο μαθητής αλληλεπιδρούσε μόνο με την ΕΠ. Δεν συνεργάστηκε ποτέ με άλλο μαθητή και δεν του δόθηκε και η ευκαιρία για κάτι τέτοιο» (ΜΠ2, ΠΑΡ).

«Εργαζόταν κυρίως με την ΕΠ πάνω σε δραστηριότητες της τάξης όμοιες με των άλλων των παιδιών. Δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ μαθήτριας και άλλων παιδιών ή γενικής δασκάλας» (ΜΠ4, ΠΑΡ).

10. Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση διαφοροποιήσεων

10.1 Μεγάλος αριθμός μαθητών/τάξη και πίεση για ολοκλήρωση της ύλης

Περισσότεροι από τους μισούς ΓΠ ανέφεραν ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η πίεση που τους ασκείται για να ολοκληρώσουν την ύλη αποτελούν εμπόδια που καθιστούσαν ανέφικτη την εφαρμογή διαφοροποιήσεων για το μαθητή με αναπηρία. Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτά τα δύο εμπόδια δεν αναφέρθηκαν από κανέναν ΕΠ. Όλοι οι ΓΠ, που ανέφεραν τις παραπάνω δυσκολίες, ήταν υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών ενώ ποτέ δεν εναλλάσσονταν οι ρόλοι τους με την ΕΠ.

«Αν ο αριθμός παιδιών ήταν πιο μικρός, θα γινόταν και καλύτερα. Εάν στη συγκεκριμένη τάξη ο αριθμός των παιδιών ήταν μικρότερος, θα σου 'λεγα οκ, δεν υπάρχει πρόβλημα» (ΓΠ1).

«Πρέπει το τμήμα, για να το περάσετε και στο πανεπιστήμιο και σε όλους, για τα τμήματα που έχουν μέσα παιδιά ένταξης να ισχύει ο νόμος του Σεπτεμβρίου που πέρασε για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που λέει 3 προς ένα» (ΓΠ2).

«Δεχόμαστε κι εμείς κάποια πίεση ότι πρέπει να βγάλουμε όσο ελεύθερο και να είναι το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, έχουμε μέσα μας ότι πρέπει να κάνουμε αυτό το θέμα» (ΓΠ6).

«Επειδή η ύλη πιέζει δεν είμαι σε θέση κάθε μέρα να της αφιερώνω έστω ένα δεκάλεπτο σε κάθε μάθημα» (ΓΠ4).

10.2 Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών

Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ ΓΠ και ΕΠ στις μισές περιπτώσεις δημιουργούσε εμπόδια στην παροχή διαφοροποιήσεων για το μαθητή με αναπηρία, σύμφωνα με τα λεγόμενα τριών ΕΠ. Ειδικότερα, δύο ΕΠ ανέφεραν ότι η έλλειψη συνεργασίας προκειμένου να επιτευχθεί ο έγκαιρος προγραμματισμός της διδασκαλίας και ο από κοινού σχεδιασμός των διαφοροποιήσεων αποτελούσε εμπόδιο ως προς την παροχή διαφοροποιήσεων για το μαθητή με αναπηρία. Με άλλα λόγια, οι παιδαγωγοί σε αυτές τις δύο περιπτώσεις δεν συνεργάζονταν προκειμένου να σχεδιάσουν τη διδασκαλία των επόμενων ημερών, ώστε να έχουν τον απαραίτητο χρόνο να προβούν και στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Αντιθέτως, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών αποτελούσε αποκλειστική ευθύνη της ΓΠ. Έτσι, η ΕΠ ήταν πολλές φορές απροετοίμαστη και προσπαθούσε να προβεί σε διαφοροποιήσεις στη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος. Αυτή η έλλειψη συνεργασίας οφείλονταν στην έλλειψη χρόνου για από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας στη μία περίπτωση και στην απροθυμία της ΓΠ να συνεργαστεί στην άλλη:

«Αν δεν υπάρχει η συνεργασία, αυτό είναι εμπόδιο, δεν μπορεί να γίνεται πάντα (εννοεί η διαφοροποίηση) και πρέπει να είσαι σε συνεχή συνεργασία. Δηλαδή μπορεί να χρειάζεται να συνεργαστείς και σε ώρες εκτός σχολείου που αυτό θεωρώ ότι δεν μπορεί να συμβεί» (ΕΠ4).

«Δε γνώριζα από πριν τις δραστηριότητες ώστε να μπορέσω να έρθω προετοιμασμένη» (ΕΠ6).

Η ΕΠ2 αναφέρθηκε με τη σειρά της στην έλλειψη συνεργασίας με τη ΓΠ ως προς το σχεδιασμό διαφοροποιήσεων για το μαθητή με αναπηρία, με αποτέλεσμα να επωμίζεται μόνη της την ευθύνη. Αυτή η έλλειψη συνεργασίας οφείλονταν, σύμφωνα με τα λεγόμενα της ΕΠ, στην έλλειψη ενταξιακής κουλτούρας από την πλευρά της ΓΠ:

«Μιλάμε για εκπαιδευτικούς που οι περισσότεροι έχουν 20 και 30 χρόνια προϋπηρεσίας και δεν είναι θέμα επιμόρφωσης. Εγώ δεν πιστεύω στις επιμορφώσεις, πιστεύω στη νοοτροπία που αποκτάς όταν ζυμώνεσαι μέσα σε μία σχολή για το πώς πρέπει να είναι η ένταξη, πώς πρέπει να είναι η διαφοροποίηση. Και πιστεύω ότι δεν έχουν ζυμωθεί αυτοί οι δάσκαλοι και τους είναι πάρα πολύ δύσκολο να λάβουν αυτό το νέο ρόλο» (ΕΠ2).

Τέλος, μία ΕΠ αναφέρθηκε στις δυσκολίες που αντιμετώπισε ως προς την εφαρμογή διαφοροποιήσεων θεραπείας/αποκατάστασης για το μαθητή με αναπηρία επειδή δεν είχε τη δυνατότητα να εμπλακεί με άλλους τυπικά-αναπτυσσόμενους μαθητές. Όπως αναφέρει

χαρακτηριστικά, η ΓΠ της ξεκαθάρισε ότι είναι εκεί αποκλειστικά και μόνο για τη μαθήτριά με αναπηρία:

«Από τη πρώτη μέρα μου ξεκαθαρίστηκε ότι είμαι εδώ για ένα κορίτσι και να μην ασχολούμαι με τα άλλα παιδιά. Δηλαδή στην αρχή είχα και πρόβλημα όταν ήθελα να πάρω τα παιδιά για να φτιάξω κύκλο φίλων» (ΕΠ6).

10.3 Αίσθημα ανεπάρκειας

Η πλειοψηφία των παιδαγωγών εξέφρασαν ένα αίσθημα ανεπάρκειας ως προς το σχεδιασμό και την παροχή διαφοροποιήσεων για τους μαθητές με αναπηρία. Ειδικότερα, πέντε ΓΠ και πέντε ΕΠ ανέφεραν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να προβούν σε διαφοροποιήσεις για τους μαθητές με αναπηρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι ΕΠ είχαν δηλώσει αρχικά στα ερωτηματολόγια ότι έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα διαφοροποίησης.

Αυτό το αίσθημα ανεπάρκειας οφείλονταν στην έλλειψη επιμόρφωσης σύμφωνα με δύο ΓΠ:

«Σε όλα τα σχολεία που έχουν πάει παιδιά με ειδικές ανάγκες...δεν έχουμε πάει οι νηπιαγωγοί των κλασικών τμημάτων σε ένα δύο σεμινάρια» (ΓΠ2).

«Η πραγματική, ουσιαστική επιμόρφωση που μου έχει παρεχθεί από το κράτος ήταν το 1999 που μας κάνανε την εξομοίωση..Ψάχνουμε να βρούμε λύσεις μόνοι μας. Πνίγομαι, αυτό με στεναχωρεί» (ΓΠ3).

Στη συνέχεια, οι μισοί παιδαγωγοί ανέφεραν ότι γνώριζαν κάποια πράγματα για το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης αλλά θα επιθυμούσαν περεταίρω επαγγελματική ανάπτυξη σε πιο πρακτικό επίπεδο:

«Ας τα κάνει πράξη να δω κι εγώ αν το χω, δεν το χω. Κατάλαβες τι εννοώ; Να γίνονται βιωματικά. Αυτό νομίζω, ότι όπως και στα παιδιά περνάει η βιωματική μάθηση περισσότερο από κάθε άλλη, ας περάσει και στους εκπαιδευτικούς» (ΓΠ1).

«Πιστεύω ότι θα ήθελα πολύ πιο επιμόρφωση σε πρακτικά πράγματα. Δηλαδή όλοι νομίζω ότι στο πανεπιστήμιο μάθαμε κάποια θεωρητικά πράγματα» (ΕΠ6).

«Το καταλαβαίνω σαν έννοια αλλά θα ήθελα λίγο μεγαλύτερη πρακτική βοήθεια....Κάποιες γενικές γνώσεις τις έχω» (ΓΠ6).

Τέλος, μία ΕΠ ανέφερε ότι η ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης θα πρέπει να επαφίεται στα πανεπιστήμια:

«Πιστεύω ότι ίσως τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να κάνουν μια πιο σοβαρή δουλειά πάνω σε αυτό...Θα μπορούσε να υπάρχει στους εκπαιδευτικούς ανά διαστήματα, ανά 5 ανά 10 χρόνια να γινόταν κάποιες επιμορφώσεις από τα ίδια τα πανεπιστήμια με κάποιες νέους μεθόδους...Όχι απλά πάω σε ένα σεμινάριο και σε ακούω να μιλάς αλλά να είναι μάθημα» (ΕΠ2).

10.4 Στιγματισμός μαθητή με αναπηρία

Μία ΕΠ και μία ΓΠ ανέφεραν ότι προτιμούν να μην εφαρμόζουν διαφοροποιήσεις για να μη στιγματιστεί ο μαθητής με αναπηρία. Παρακάτω παρουσιάζεται η απάντηση που έδωσε μία ΓΠ, όταν η ερευνήτρια τη ρώτησε αν υπάρχει περίπτωση να δώσει ασκήσεις με διαφορετικό περιεχόμενο:

«Αυτό δεν σου κρύβω ότι το σκέφτομαι από την αρχή, απλά δεν ήθελα να την κάνω να αισθάνεται αυτή άσχημα απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά και τα υπόλοιπα παιδιά να μη βλέπουνε με αρνητικό τρόπο αυτό το διαφορετικό που έχει» (ΓΠ3).

10.5 Αντίδραση μητέρας μαθητή με αναπηρία και μαθητή με αναπηρία

Στην ΜΠ5 οι παιδαγωγοί δεν προέβαιναν ποτέ σε διαφοροποιήσεις περιεχομένου για το μαθητή με αναπηρία ενώ ακόμα και οι διαφοροποιήσεις διαδικασίας, περιορίζονταν κυρίως σε ατομικές χορηγήσεις από την ΕΠ. Αυτό οφείλονταν, σύμφωνα με τις παιδαγωγούς, στην αντίδραση της μητέρας που ήθελε να κάνει ο μαθητής ακριβώς ότι και οι υπόλοιποι συμμαθητές του:

«Με το μαθητή δεν εφαρμόζω γιατί δεν μου επιτρέπεται και από το σπίτι, η μητέρα του από ότι έχω καταλάβει θέλει ακριβώς ότι κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά» (ΕΠ5).

«Το συγκεκριμένο μαθητή θα τον βοηθούσε πολύ το να υπήρχε μια διαφορετική αντιμετώπιση από τους γονείς... έπρεπε κάπου λίγο να το δούνε κι αυτοί αλλιώς το θέμα. Δηλαδή να καταλάβουν ότι το παιδί έχει κάποιες ανάγκες. Καλύτερα είναι να είναι ένα ευτυχισμένο παιδί με το να καλύψουμε αυτές τις ανάγκες που θέλει και όχι όλα αυτά. Η μαμά όμως έλεγε ότι πως θα πάει στο γυμνάσιο αν δεν μάθει γράμματα» (ΓΠ5).

Παρόμοια ήταν και η αντίδραση του μαθητή με αναπηρία ως προς την χρήση διαφοροποιήσεων περιεχομένου:

«Εξάλλου αν δει διαφορετικό αντιδρά κατευθείαν. Φωνάζει και λέει εγώ θέλω ότι έχουν τα παιδιά, τελείωσε. Δεν υπάρχει δηλαδή περίπτωση να του δώσεις κάτι άλλο» (ΓΠ5).

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν αναφέρθηκε από τους συνδιδάσκοντες παιδαγωγούς αλλά ούτε και παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια η χρήση διαφοροποιήσεων για το σύνολο των μαθητών στη συγκεκριμένη τάξη, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με τη στάση του μαθητή απέναντι στις διαφοροποιήσεις. Η μοναδική διαφοροποίηση που αναφέρθηκε από τη ΓΠ και αφορούσε το σύνολο των μαθητών στην τάξη αφορούσε την ορθογραφία σε περιπτώσεις μαθητών που παρουσίαζαν δυσκολίες.

10.6 Κατανόηση της έννοιας της διαφοροποίησης ως προσαρμογή στη διαδικασία

Τρεις ΕΠ και μία ΓΠ έδειξαν να ταυτίζουν την έννοια της διαφοροποίησης με τις διαφοροποιήσεις διαδικασίας, όπως φαίνεται από τον ορισμό που έδωσαν στην ερευνήτρια:

«Είναι το πώς μια δραστηριότητα μπορεί να τροποποιηθεί έχοντας κοινούς στόχους με την αρχική δραστηριότητα που μπορεί να 'ναι στη γενική τάξη, ώστε τα αποτελέσματα στη συμπεριφορά, σε γνωστικό επίπεδο να είναι πιο αποτελεσματικά για το μαθητή» (ΓΠ1).

«Εγώ αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου σημαίνει ότι έχω δε μεν τους ίδιους στόχους που έχει και το αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Απλώς διαφοροποιώ τους τρόπους με τους οποίους διδάσκω κάτι στο παιδί» (ΕΠ4).

«Διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ότι στα πλαίσια της κοινής δραστηριότητας που κάνει ο εκπαιδευτικός για όλη την τάξη, διαφοροποιεί τον τρόπο που το δίνει σε κάθε μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες του. Το υλικό που θα χρησιμοποιήσει κάθε μαθητής για να ολοκληρώσει την εργασία ανάλογα με τις ανάγκες του» (ΕΠ6).

Από αυτές τις παιδαγωγούς, οι τρεις ανέφεραν μικρό αριθμό διαφοροποιήσεων περιεχομένου. Ειδικότερα, η μία ΓΠ και η μία ΕΠ δεν ανέφεραν καμία διαφοροποίηση περιεχομένου, ενώ η μία ΕΠ ανέφερε δύο όταν ο μέσος όρος διαφοροποιήσεων περιεχομένου ανά ΕΠ ήταν τρεις.

10.7 Εστίαση στις δυσκολίες του μαθητή με αναπηρία

Οι δέκα από τους δώδεκα παιδαγωγούς έδωσαν έμφαση στις δυσκολίες των μαθητών στην προσπάθεια τους να αιτιολογήσουν γιατί προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις:

«Γιατί βλέπω ότι δεν ανταποκρίνεται πάντα εύκολα σε αυτά που λέει η δασκάλα της τάξης» (ΕΠ3).

«Είναι απαραίτητο για να δίνεις τη δυνατότητα στο μαθητή να μαθαίνει πιο εύκολα το αντικείμενο, δηλαδή ένας μαθητής που δεν μπορεί να παρακολουθήσει μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, βρίσκεται λίγο πιο πίσω, του δίνεις τη δυνατότητα να συμβαδίσει» (ΕΠ5).

Η ατομική χορήγηση και η παροχή περισσότερου χρόνου ήταν οι διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν περισσότερο από την πλειονότητα αυτών των παιδαγωγών. Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν κυρίως διαφοροποιήσεις για να βοηθήσουν το μαθητή εκείνη τη στιγμή όταν δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στη διδακτική δραστηριότητα και όχι οργανωμένες στρατηγικές διαφοροποίησης που είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων:

«Όταν δεν μπορεί αυτός να σηκωθεί, θα πάω εγώ δίπλα του και θα μου πει εκεί το μάθημα» (ΓΠ5).

«Αν είναι κάποια έννοια δύσκολη που καταλαβαίνω ότι δεν μπορεί να την κατανοήσει θα του εξηγήσω με πιο απλό τρόπο» (ΕΠ1).

«Μπορεί η δασκάλα να πει κάτι στα παιδάκια στον πίνακα και ο δικός μου ο μαθητής να μην το αντιληφθεί αμέσως, θα του το εξηγήσω επιπλέον, μπορεί να του τον πω με λίγο πιο απλό τρόπο» (ΕΠ5).

Κεφάλαιο Δ: Συζήτηση

1. Σύνοψη ευρημάτων

Αναφορικά με το ερώτημα που αφορά τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι ΓΠ για τους μαθητές με αναπηρία, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερο διαφοροποιήσεις διαδικασίας. Ειδικότερα, οι διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν από περισσότερους ΓΠ ήταν η ατομική χορήγηση από τη ΓΠ, ακολουθούμενη από την παροχή περισσότερου χρόνου. Λιγότεροι παιδαγωγοί ανέφεραν την τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα, τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, την παροχή βοήθειας από συμμαθητή και τη χρήση εικόνας. Τέλος, δύο ΓΠ ανέφεραν ότι εφαρμόζουν διαφοροποίηση μέσα από τον εμπλουτισμό του περιεχομένου του ΑΠ και δύο μέσα από την απλοποίηση του. Παρόλα αυτά, η χρήση διαφοροποιήσεων περιεχομένου δεν επιβεβαιώθηκε από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Αναφορικά με το ερώτημα που αφορά τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι ΕΠ για τους μαθητές με αναπηρία, παρατηρήθηκε ότι αυτές ήταν κυρίως διαφοροποιήσεις διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν από περισσότερους ΕΠ ήταν η ατομική χορήγηση από την ΕΠ και η παροχή περισσότερου χρόνου στους μαθητές με αναπηρία για την διεκπεραίωση των εργασιών. Λιγότεροι ΕΠ ανέφεραν τον κατακερματισμό του έργου σε μικρότερα κομμάτια, τη χρήση εικόνας, την υποστήριξη του μαθητή όταν κάποιος άλλος γράφει γι'αυτόν, τη χρήση Η/Υ και την τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου του ΑΠ αναφέρθηκε επίσης από κάποιους ΕΠ. Ειδικότερα, η διαφοροποίηση που αναφέρθηκε από περισσότερους ήταν ο εμπλουτισμός του περιεχομένου ακολουθούμενη από την απλοποίηση του περιεχομένου. Τέλος, τρεις ΕΠ ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικές δραστηριότητες για το μαθητή με αναπηρία, γεγονός που δεν επιβεβαιώθηκε από τις παρατηρήσεις.

Αναφορικά με το ερώτημα που αφορά τον τρόπο που κατανέμονται οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών, παρατηρήθηκε άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών στο σχεδιασμό και την παροχή διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών. Ειδικότερα, η ΓΠ ήταν υπεύθυνη για το σχεδιασμό και την παροχή της διδασκαλίας σε όλες τις περιπτώσεις. Άνιση συμμετοχή των παιδαγωγών παρατηρήθηκε και ως προς το σχεδιασμό και την παροχή διαφοροποιήσεων για το μαθητή με αναπηρία καθώς στην πλειονότητα των περιπτώσεων η ΕΠ ήταν υπεύθυνη. Γενικά το υποστηρικτικό μοντέλο συνδιδασκαλίας επικρατούσε σε όλες τις περιπτώσεις καθώς οι ρόλοι των παιδαγωγών δεν εναλλάσσονταν. Η

ΓΠ ήταν αυτή που δίδασκε το σύνολο των μαθητών και η ΕΠ υποστήριζε το μαθητή με αναπηρία.

Αναφορικά με το ερώτημα που αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης για τους μαθητές με αναπηρία, καταγράφηκαν ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, η πίεση για ολοκλήρωση της ύλης, η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκόντων παιδαγωγών, το επίπεδο επάρκειας των παιδαγωγών σε θέματα διαφοροποιήσεων, ο φόβος στιγματισμού του μαθητή με αναπηρία, η αντίδραση της μητέρας ενός μαθητή με αναπηρία αλλά και του ίδιου του μαθητή και ο τρόπος που κατανοείται η έννοια της διαφοροποίησης.

Ειδικότερα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη αλλά και η άσκηση πίεσης στους ΓΠ για ολοκλήρωση της ύλης ήταν παράγοντες που εμπόδιζαν τους ΓΠ στην εφαρμογή διαφοροποιήσεων. Επιπλέον, τα προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκόντων παιδαγωγών δυσχέραιναν τη διαδικασία εφαρμογής διαφοροποιήσεων από την πλευρά των ΕΠ. Η έλλειψη επάρκειας ως προς τη χρήση διαφοροποιήσεων, ο φόβος ότι οι διαφοροποιήσεις μπορεί να οδηγήσουν στο στιγματισμό του μαθητή αλλά και η αρνητική στάση μίας μητέρας ενός μαθητή με αναπηρία αλλά και του ίδιου του μαθητή ως προς τη χρήση διαφοροποιήσεων αποτελούσαν επίσης παράγοντες που απέτρεπαν τους παιδαγωγούς από το να παρέχουν διαφοροποιήσεις. Τέλος, η ταύτιση της έννοιας της διαφοροποίησης με την προσαρμογή στη μέθοδο και η εστίαση στα ελλείμματα των μαθητών με αναπηρία φάνηκε να συνδέονται με τη μεγαλύτερη χρήση διαφοροποιήσεων διαδικασίας.

2. Ερμηνεία των ευρημάτων και σύνδεση με άλλες έρευνες

Η κατανόηση των διαφοροποιήσεων από κάποιους παιδαγωγούς ως προσαρμογή στη μέθοδο πιθανόν να σχετίζεται με τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονταν. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιούνταν περισσότερο από τους παιδαγωγούς ήταν διαφοροποιήσεις διαδικασίας και ακολουθούσαν οι διαφοροποιήσεις περιεχομένου. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Kurth και Keegan (in press) που παρατήρησαν ότι οι διαφοροποιήσεις διαδικασίας χρησιμοποιούνταν πιο συχνά (53%) και ακολουθούσαν οι διαφοροποιήσεις περιεχομένου (31%) και οι εναλλακτικές διαφοροποιήσεις (16%). Οι Pollway, et al., (1994) παρατήρησαν με τη σειρά τους ότι οι ΓΠ απέφευγαν να εφαρμόζουν διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο του ΑΠ (Pollway, et al., 1994).

Στη συνέχεια, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συνδιδασκόντων παιδαγωγών θεωρούσαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαραίτητη εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία παρατηρήθηκε και από τους Kurth και Keegan (in press). Ειδικότερα, οι Kurth και Keegan (in press) συμπέραναν ότι οι πιο άπειροι εκπαιδευτικοί εστίαζαν στα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών για να δικαιολογήσουν τη χρήση διαφοροποιήσεων.

Η εστίαση στις δυσκολίες του μαθητή με αναπηρία πιθανόν να εξηγεί το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί προέβαιναν σε διαφοροποιήσεις κυρίως όταν ο μαθητής αδυνατούσε να ανταποκριθεί στη τυπική διδασκαλία που απευθύνονταν στο σύνολο των μαθητών. Άλλωστε, η διαφοροποίηση που αναφέρθηκε περισσότερο από τους παιδαγωγούς ήταν η ατομική χορήγηση, όπου οι παιδαγωγοί καθοδηγούσαν το μαθητή στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούσαν πιο απλή ορολογία και έκαναν επαναλήψεις. Στην ουσία δηλαδή προσπαθούσαν να υποστηρίξουν το μαθητή εκείνη τη στιγμή ώστε να έχει καλύτερη πρόσβαση στο γενικό ΑΠ μέσα από επαναλήψεις, παραδείγματα κ.τ.λ και όχι μέσα από οργανωμένες πρακτικές διαφοροποίησης που είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων. Η παροχή ατομικής χορήγησης πιθανόν να σχετίζεται με το ότι οι παιδαγωγοί κατανοούσαν την ένταξη ως μία διαδικασία που σχετίζεται με το ίδιο το παιδί και όχι με την αλλαγή του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να μην μπαίνουν στη διαδικασία να κάνουν μεγαλύτερες αλλαγές, όπως είναι η αλλαγή στο περιεχόμενο. Με άλλα λόγια, προσπαθούσαν να κάνουν το παιδί να ανταποκριθεί στο αυστηρό πρόγραμμα της τάξης, λογική που συνάδει περισσότερο με την ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας και με πρακτικές ενσωμάτωσης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Strogilos (2012), που παρατήρησε ότι οι ΕΠ σε τάξεις συνδιδασκαλίας έκαναν επαναλήψεις και έδιναν περεταίρω εξηγήσεις στους μαθητές με αναπηρία για να τους βοηθήσουν να εμπλακούν στη διδασκαλία αλλά δεν σχεδίαζαν εκ των προτέρων διαφοροποιήσεις. Τέλος, η Munson (2001) παρατήρησε με τη σειρά της ότι η βασική διαφοροποίηση που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η επανάληψη των οδηγιών στο μαθητή με αναπηρία.

Η παροχή περισσότερου χρόνου για την διεκπεραίωση των εργασιών είναι η διαφοροποίηση διαδικασίας που αναφέρθηκε από περισσότερους παιδαγωγούς μετά την ατομική χορήγηση από την παιδαγωγό. Η παροχή περισσότερου χρόνου έχει φανεί ότι είναι μία πρακτική διαφοροποίησης που χρησιμοποιείται από πολλούς παιδαγωγούς, όπως παρατήρησαν και οι Vlachou, et al. (2009) που πήραν συνεντεύξεις από ΓΠ και σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι παρείχαν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με δυσκολίες. Πιθανόν, αυτό να

οφείλεται στο γεγονός ότι είναι μια διαφοροποίηση που δεν απαιτεί προηγούμενο σχεδιασμό, ούτε γνώσεις σε θέματα ειδική αγωγής και μπορεί να αφορά το σύνολο των μαθητών. Άλλωστε έχει παρατηρηθεί ότι οι παιδαγωγοί γενικά προτιμούν διαφοροποιήσεις που χρειάζονται λίγη προσπάθεια, γνώσεις, χρόνο και πηγές για να εφαρμοστούν (Scott, et al., 1998) και απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών (Ellet, 1993. Munson, 2001).

Η χρήση Η/Υ και ο κατακερματισμός του έργου σε μικρότερα κομμάτια ήταν και αυτές διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν από κάποιους παιδαγωγούς στην παρούσα έρευνα αλλά και από τους ΓΠ στην έρευνα των Vlachou, et al. (2009). Παρόλα αυτά, ο κατακερματισμός του έργου στην παρούσα έρευνα είναι μία πρακτική που χρησιμοποιούνταν μόνο από ΕΠ. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι ΓΠ στην έρευνα των Vlachou, et al. (2009) δεν εμπλέκονταν σε σχέση συνδιδασκαλίας με ΕΠ, με αποτέλεσμα να επωμίζονται μόνοι τους την ευθύνη της υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες. Αντιθέτως, οι ΕΠ φάνηκε να έχουν την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού και της παροχής διαφοροποιήσεων για τους μαθητές με αναπηρία στην παρούσα έρευνα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας από τους παιδαγωγούς δεν ανέφερε κάποιες διαφοροποιήσεις όπως είναι η αλλαγή στη διάταξη του χώρου της τάξης και η χρήση διαφοροποιημένων τεστ αξιολόγησης. Έχει παρατηρηθεί ότι οι ΓΠ αποφεύγουν γενικά διαφοροποιήσεις που απαιτούν σημαντικές αλλαγές όπως είναι η αλλαγή στη διάταξη του χώρου (Pollway, et al., 1994). Στη συνέχεια, η μη χρήση εναλλακτικών μορφών διαγωνισμάτων από τους συμμετέχοντες είναι ένα εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Bender, et al. (1995), που παρατήρησαν ότι το 63% των γενικών εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσαν εναλλακτικές μορφές διαγωνισμάτων για την αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία. Αυτή η αντίθεση πιθανόν να σχετίζεται με το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές δεν χρειάζονταν κάποια διαφοροποίηση στα τεστ καθώς η επίδοσή τους ήταν καλή.

Αναφορικά με την κατανομή των ρόλων των παιδαγωγών, οι ΕΠ επωμίζονταν την αποκλειστική ευθύνη του σχεδιασμού και της εφαρμογής διαφοροποιήσεων για το μαθητή με αναπηρία στις περισσότερες περιπτώσεις, γεγονός που μπορεί να συνδέεται με την άποψη κάποιων παιδαγωγών ότι η υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της ΕΠ. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Strogilos και Tragoulia (2013) που παρατήρησαν ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία θεωρούνταν ευθύνη του ΕΠ και έτσι οι ΓΠ δεν έμπαιναν στη διαδικασία να αλλάξουν το ρόλο τους ώστε να βοηθήσουν

τα συγκεκριμένα παιδιά. Ένας άλλος τρόπος που μπορεί να ερμηνευθεί αυτή η κατανομή των ρόλων σχετίζεται με την άποψη κάποιων παιδαγωγών ότι ο ΓΠ είναι ειδικός σε θέματα διδασκαλίας του ΑΠ και ο ΕΠ σε θέματα διαφοροποιήσεων (Weiss & Lloyd, 2002. Welch, 2000).

Το μοντέλο συνδιδασκαλίας σε όλες τις περιπτώσεις ήταν το υποστηρικτικό, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Austin, 2001. Morocco & Aguilar, 2002. Strogilos & Tragoulia, 2013. Welch, 2000. Wischnowski, et al., 2004). Η επικράτηση του υποστηρικτικού μοντέλου μπορεί να εξηγηθεί αν ληφθεί υπόψη το περιεχόμενο του ισχύοντα νόμου 3699/2008 που αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι ΕΠ είναι υπεύθυνοι για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να συνεργάζονται με τους ΓΠ. Αυτός ο νόμος χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις και μπορεί να δημιουργεί ασάφεια στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ποιος είναι ο σωστός τρόπος να κατανέμονται οι ρόλοι τους (Strogilos & Tragoulia, 2013. Τραγουλιά, κ.α., 2013).

Στη συνέχεια, η προσκόλληση των μαθητών στην ΕΠ και η έλλειψη αλληλεπίδρασης με άλλους μαθητές ή τη ΓΠ παρατηρήθηκε και από τους Giangreco, Broer & Edelman (2001) που αναφέρουν ότι οι μαθητές με αναπηρία απομονώνονται και αλληλεπιδρούν μόνο με τον ΕΠ αναπτύσσοντας σχέσεις εξάρτησης. Πιθανόν, αυτή η προσκόλληση δεν θα ήταν τόσο έντονη αν ο ρόλος του ΕΠ αναβαθμιζόταν από δάσκαλος του μαθητή σε δάσκαλος της τάξης.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και των διαφοροποιήσεων ήταν μία εργασία που ο κάθε εκπαιδευτικός εκτελούσε μόνος του. Δεν γινόταν δηλαδή συναντήσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να συζητούν και να αποφασίζουν από κοινού για το περιεχόμενο της διδασκαλίας των επόμενων ημερών αλλά και το είδος των διαφοροποιήσεων που είναι απαραίτητες για τους μαθητές, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και οι Strogilos και Tragoulia (2013). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι ΕΠ να έρχονται απροετοίμαστοι στο μάθημα και να εφαρμόζουν κάποιες διαφοροποιήσεις εκείνη τη στιγμή. Αυτή η έλλειψη συνεργασίας στον τομέα του σχεδιασμού οφείλονταν σε μία περίπτωση στην έλλειψη χρόνου. Η έλλειψη χρόνου για τον από κοινού σχεδιασμό των διαφοροποιήσεων και της διδασκαλίας είναι μία δυσκολία που έχει αναφερθεί επανειλημμένα από παιδαγωγούς (Austin, 2001. Keefe & More, 2004. Weiss & Brigham, 2000).

Κάποια εμπόδια ως προς την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης που αναφέρθηκαν από τους ΓΠ στην παρούσα έρευνα ήταν ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η πίεση

που τους ασκείται για ολοκλήρωση της ύλης. Οι ίδιες δυσκολίες έχουν αναφερθεί επανειλημμένα από παιδαγωγούς (Fushs, et al., 1992. Keefe & More, 2004. Vlachou, et al., 2009). Αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι ΓΠ, που ανέφεραν αυτές τις δυσκολίες, ήταν αποκλειστικά υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την παροχή της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών. Αυτό το γεγονός εγείρει ερωτήματα σχετικά με το αν θα υπήρχαν οι ίδιες δυσκολίες αν οι δύο παιδαγωγοί είχαν ισότιμους ρόλους στις διάφορες πτυχές της διδακτικής πράξης. Αν δηλαδή επωμίζονταν η ευθύνη του σχεδιασμού και της παροχής της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών και στους δύο παιδαγωγούς, τότε πιθανόν ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη να μην αποτελούσε βασικό εμπόδιο και να ήταν ευκολότερο για το ΓΠ να συμμετέχει στη διαδικασία διαφοροποίησης της διδασκαλίας για το μαθητή με αναπηρία.

Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι σχεδόν οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων και θα επιθυμούσαν περεταίρω επιμόρφωση. Η έλλειψη γνώσεων σε θέματα διαφοροποίησης ήταν ένα από τα βασικότερα εμπόδια ως προς τη χρήση διαφοροποιήσεων που αναφέρθηκαν από τους παιδαγωγούς στους Keefe και More (2004) και Vlachou, et al. (2009). Παρόλα αυτά, ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι όλοι οι ΕΠ δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα διαφοροποίησης στο πανεπιστήμιο, γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο και την ποιότητα αυτής της εκπαίδευσης.

Ένας άλλος παράγοντας που φάνηκε να παρεμποδίζει τη χρήση διαφοροποιήσεων περιεχομένου ήταν η αντίδραση της μητέρας ενός μαθητή με αναπηρία αλλά και του μαθητή. Γενικά είναι αποδεκτό ότι οι απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία είναι σημαντικές, καθώς ο ρόλος τους είναι κεντρικός στον καθορισμό των διδακτικών πρακτικών που θα χρησιμοποιηθούν τελικά για τα παιδιά τους (Guralnick, 1994). Προφανώς η συγκεκριμένη μητέρα θεωρούσε ότι η εμπλοκή του παιδιού της με το ΑΠ της τάξης του θα το βοηθούσε να αποκτήσει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια για τη μελλοντική σχολική του ζωή. Επιπλέον, πιθανόν να θεωρούσε ότι θα τον καθιστούσε ισότιμο με τα άλλα παιδιά της τάξης. Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη τάξη δεν εφαρμόζονταν διαφοροποιήσεις για το σύνολο των μαθητών στην τάξη. Συνεπώς, αυτή η αρνητική στάση γονέα και μαθητή απέναντι στη χρήση διαφοροποιήσεων μπορεί να θεωρηθεί λογική καθώς η χρήση διαφοροποιήσεων αποκλειστικά για το μαθητή μπορεί να αποτελέσει αιτία στιγματισμού.

Αξιοσημείωτη είναι η ανησυχία που εξέφρασαν κάποιοι παιδαγωγοί ότι η χρήση διαφοροποιήσεων μπορεί να οδηγήσει στο στιγματισμό του μαθητή με αναπηρία, ανησυχία που εκφράστηκε και από ένα πολύ μικρό ποσοστό γενικών παιδαγωγών στην έρευνα των

Vlachou, et al. (2009). Οι Vlachou, et al. (2009) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι αυτή η ανησυχία προέρχεται από την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η έννοια της ισότητας ταυτίζεται με την όμοια μεταχείριση όλων των μαθητών, αρχή που έρχεται σε αντίθεση με την έννοια της διαφοροποίησης. Παρόλα αυτά, κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι αυτή η ανησυχία των παιδαγωγών είναι λογική στο πλαίσιο μίας τάξης που οι διαφοροποιήσεις απευθύνονται αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές με αναπηρία και δεν αποτελούν μία συστηματική πρακτική για το σύνολο των μαθητών.

3. Περιορισμοί

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι οι παιδαγωγοί μπορεί να διαμόρφωσαν μία δραστηριότητα για τους σκοπούς αυτής της έρευνας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Παρόλο που η ερευνήτρια τόνισε ότι η δραστηριότητα που θα καταγραφεί θα πρέπει να έχει εφαρμοστεί ήδη, δεν υπήρχε τρόπος να επιβεβαιωθεί κάτι τέτοιο. Επιπλέον, ακόμα και αν παιδαγωγοί αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες που είχαν ήδη εφαρμοστεί, υπάρχει κίνδυνος να διαστρέβλωσαν την αλήθεια στην προσπάθεια τους να ανακαλέσουν τον τρόπο που έλαβε χώρα η δραστηριότητα. Ο ίδιος κίνδυνος αφορά και τα ευρήματα που προήλθαν από τις συνεντεύξεις.

Στη συνέχεια, οι πεποιθήσεις της ερευνήτριας για τα θέματα που εξετάζονται αλλά και η επαγγελματική της ταυτότητα (ειδική παιδαγωγός) μπορεί να αποτέλεσαν πηγή μεροληψίας κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Από την άλλη, οι απαντήσεις των παιδαγωγών στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις αλλά και η συμπεριφορά τους κατά την παρατήρηση πιθανόν να ήταν τέτοιες ώστε να γίνουν αρεστές ενώ το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εθελοντές μπορεί να σημαίνει ότι ήταν θετικά προδιατεθειμένοι σε θέματα διαφοροποιήσεων.

Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι δεν πραγματοποιήθηκε πιλοτική μελέτη στην κλείδα παρατήρησης. Επιπλέον, πρέπει αν σημειωθεί ότι διεξήχθητε μόνο μία παρατήρηση σε κάθε σχολείο, γεγονός που σημαίνει ότι κάποιοι τυχαίοι παράγοντες μπορεί να επηρέασαν τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο η ΓΠ ανέφερε στην ερευνήτρια ότι μόλις χάλασε ο Η/Υ και δυστυχώς δεν θα καταφέρει να της δείξει πώς διεξάγεται το μάθημα με τη χρήση Η/Υ. Αν η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει τις τάξεις συνδιδασκαλίας σε βάθος χρόνου, πιθανόν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να διέφεραν σε κάποια σημεία.

Τέλος, τα αποτελέσματα για κάποια θέματα που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία και αφορούσαν την κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των συνδιδασκόντων παιδαγωγών, προήλθαν μόνο από τις συνεντεύξεις. Ειδικότερα, ήταν αδύνατο να επιβεβαιωθεί στις παρατηρήσεις το πώς γίνεται για παράδειγμα ο σχεδιασμός της διδασκαλίας.

4. Ερωτήματα/θέματα για μελλοντική διερεύνηση

Κάποια ερώτημα/θέματα που προτείνονται για διερεύνηση στο μέλλον είναι τα εξής:

- Η εξέταση όλων των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας από άλλους ερευνητές, ώστε να δούμε αν επιβεβαιώνονται αυτά τα αποτελέσματα σε άλλα δείγματα συμμετεχόντων.
- Η επανάληψη της παρούσας έρευνας με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού.
- Η εξέταση της αποτελεσματικότητας-ποιότητας των πρακτικών διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για τη σχολική επιτυχία μαθητών με συγκεκριμένα είδη αναπηρίας.
- Η εξέταση του τρόπου που διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας επηρεάζουν το είδος και την ποιότητα των διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί.
- Η εξέταση των απόψεων των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών με αναπηρία ως προς τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης.
- Θα μπορούσε επίσης να εξεταστεί το ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ως προς τον τομέα των διαφοροποιήσεων.

5. Πρακτική σημασία των ευρημάτων

Η ισότιμη συμμετοχή των συνδιδασκόντων παιδαγωγών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εναλλαγή των ρόλων τους έχουν φανεί ότι αποτελούν απαραίτητα χαρακτηριστικά μίας αποτελεσματικής σχέσης συνδιδασκαλίας (Friend & Cook, 2003. Sileo, 2003). Είναι επομένως σημαντικό να αλλάξει ο τρόπος που κατανοούνται οι ρόλοι των παιδαγωγών. Ο ΕΠ θα πρέπει να θεωρείται ο δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης που θα

συνεργάζεται με το ΓΠ σε όλες τις πτυχές της διδακτικής πράξης με βασική επιδίωξη την πρόοδο όλων των μαθητών.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρξει μέριμνα ώστε να έχουν οι συνδιδάσκοντες παιδαγωγοί τον απαραίτητο χρόνο για συνεργατικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και των διαφοροποιήσεων για το σύνολο των μαθητών. Η έλλειψη χρόνου φάνηκε να δημιουργεί δυσκολίες στο σχεδιασμό διαφοροποιήσεων για τους μαθητές με αναπηρία στην παρούσα έρευνα. Άλλωστε έχει παρατηρηθεί ότι όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να συνοδεύεται πάντα από τη συνεργασία γενικών-ειδικών παιδαγωγών (Santamaria & Thousand, 2004).

Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων έχει εκφραστεί από πληθώρα παιδαγωγών τόσο στην παρούσα όσο και σε άλλες έρευνες (Keefe & More, 2004. Vlachou, et al., 2009). Η Παντελιάδου (2013) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η πλειονότητα των παιδαγωγών που εργάζονται αυτή τη στιγμή *«έχουν προετοιμαστεί για μία εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία κυριαρχούν ο μέσος μαθητής, η μετωπική παράδοση και ο προφορικός λόγος»* (σελ 151). Αυτή η διαπίστωση είναι αποθαρρυντική αν η βασική επιδίωξη του σχολείου είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Η αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί συνεπώς επιτακτική ανάγκη ώστε οι παιδαγωγοί να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για την υπηρετήση αυτού του νέου τους ρόλου (Παντελιάδου, 2013). Η πρακτική άσκηση σε τάξεις όπου εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και η πρακτική εξάσκηση των φοιτητών στη διαμόρφωση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων προτείνονται για την ενδυνάμωση της επάρκειας τους στο πρακτικό κομμάτι. Τέλος, προτείνεται η επιμόρφωση των παιδαγωγών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας και συνδιδασκαλίας.

Παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελούσε μία συστηματική διαδικασία για το σύνολο των μαθητών στην τάξη αλλά θεωρούνταν συνήθως απαραίτητη για τους μαθητές με αναπηρία εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Παρόλα αυτά, αυτός είναι ένας λανθασμένος τρόπος αφετηρίας της διαδικασίας της διαφοροποίησης. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ποικιλομορφία αποτελεί χαρακτηριστικό των σημερινών τάξεων με την παρουσία χαρισματικών παιδιών, παιδιών μεταναστών, παιδιών από ποικίλα οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, παιδιών με διαφορετικά ενδιαφέροντα κ.α (Tomlison, et al., 2003). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά όλους τους μαθητές. Αν κατανοηθεί και εφαρμοστεί η διαφοροποίηση με αυτόν τον καθολικό τρόπο, τότε θα αποφευχθούν φαινόμενα

στιγματισμού συγκεκριμένων μαθητών και αντίδρασης από την πλευρά των γονέων. Αναφορικά με τη αντίδραση των γονέων, προτείνεται η οργάνωση συναντήσεων στα σχολεία με σκοπό την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις αρχές και τα οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η μη συστηματική χρήση διαφοροποιήσεων περιεχομένου εγείρει ερωτήματα σχετικά με την καταλληλότητα του γενικού ΑΠ για τους μαθητές με αναπηρία. Έχει παρατηρηθεί ότι η προσπάθεια οριοθέτησης του ΑΠ προκειμένου να συμπεριλάβει ένα μικρότερο εύρος διδακτικών στόχων έχει ως αποτέλεσμα την εστίαση σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Έτσι, παραλείπονται λειτουργικές περιοχές όπως είναι οι δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης, που είναι εξίσου σημαντικές για τα άτομα με αναπηρία (Agran, et al., 2002).

Προτείνεται λοιπόν η αναδιαμόρφωση των παρόντων αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να συμφωνούν με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης. Είναι σημαντικό τα ΑΠ να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και να συμπεριλαμβάνουν έναν ευρύτερο αριθμό θεμάτων όπως είναι η μετάβαση στην ενήλικη ζωή και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Janney & Snell, 2006. Wehmeyer, et al., 2003).

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123–133.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Βαμβουκάς, Μ. Ι. (1991). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
- Bennet, S., & Gallagher, T. L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: multiple perspectives on inclusion. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 96-124.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th edition). USA: Pearson.
- Bursuck, W., Polloway, E. A., Plante, L., Epstein, M., Jayanthi, M., & McConeghy, J. (1996). Report card grading and adaptations: A national survey of classroom practices. *Exceptional Children*, 62(4), 301-318.
- Cardona Moltó, M., C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 311-332.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ.: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα, Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Conor, M., Cady, K., & Zweife, A. (2006). Multiage Instruction and Inclusion: A Collaborative Approach, *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12-26.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creative Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cramer, E., & Nevin, A. (2006). A mixed methodology analysis of co-teacher assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 14-24.
- Cresswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd edition). Upper Saddle River: Pearson.
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- Ellett, L. (1993). Instructional practices in mainstreamed secondary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 26(1), 57-64.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (4th edition). New York: Allyn and Bacon.
- Friend, M., Lynn, C., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70-83.
- Gerber, P.J., & Popp, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-297.
- Giangreco, M. F., Broer, S.M., & Edelman, S. W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: differences between paraprofessional service delivery models. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26 (2), 75-86.
- Gregory, G. H., & Champan, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Guralnick, M. J. (1994). Mother's perceptions on the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of early intervention*, 18 (2), 168-183.

- Hang, Q., & Rabren, K. (2013). An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education, 30*(5), 259-268.
- IDEA Regulations, 34 C.F.R. 34 C.F.R. § 300 (2012). Ανακτήθηκε από <http://www.law.cornell.edu/cfr/text/34/300.320> στις 3/11/2013.
- Jackson, L., Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal for the Association of Persons with Severe Disabilities, 25*(3), 129-141.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into practice, 45*(3), 215-223.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Johnson L. J., & Pugach, M. C. (1990). Classroom teachers' views of intervention strategies for learning and behavior problems: Which are reasonable and how frequently are they used? *The Journal of Special Education, 24*(1), 69-84.
- Καραγιάννη, Π. (2000). Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Εκπαίδευση τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education, 32*(3), 77-88.
- Kern, L., Delaney, B., Clarke, S., Dunlap, G., & Childs, K. (2001). Improving the classroom behavior of students with emotional behavioral disorders using individualized curricular modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*(4), 239-247.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., Shay Schumm, J., & Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*(3), 153-161.
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching Revisited: Redrawing the Blueprint. *Preventing School Failure, 52*(2), 12-20.
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education, 127*(2), 260-264.

- Kurth, J. A. (2013). A unit-based approach to adaptations in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 46(2), 34-43.
- Kurth, J., A., & Keegan, L. (2012). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *Journal of Special Education*, 30, 1-13 (in press).
- Lee, S. H., Amos, B. A., Gragadous, S., Lee, Y., Shogren, K. A., Theoharris, R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199–212.
- Lee, S., Soukup, J. H., Little, T. D., & Wehmeyer, M.L. (2009). Student and teacher variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 43 (1), 29-44.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B.(2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213–233.
- Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Άτραπος.
- Maccini, P., & Gagnon, J. C. (2000). Best practices for teaching mathematics to secondary students with special needs. *Focus on Exceptional Children*, 32(5), 1-22.
- Maccini, P., & Gagnon, J. C. (2006). Mathematics instructional practices and assessment accommodations by secondary special and general educators. *Exceptional Children*, 72(2), 217–234.
- Mahoney, M. (1997). Small victories in an inclusive classroom. *Educational Leadership*, 54(7), 59-62.
- Malian, I., & McRae, E. (2010). Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(6), 1-18.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ: Νότα Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case Studies in Co-teaching in the Content Areas: Successes, Failures and Challenges. *Intervention at School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded Sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152–186.
- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Co-teaching for content understanding: a schoolwide model. *Journal of educational and psychological consultation*, 13(4), 315-347.
- Munson, S. M. (2001). Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students. *The journal of Special Education*, 20 (4), 489-502.
- Murawski, W. W. (2005). Addressing diverse needs through co-teaching: Take 'baby steps!'. *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 77-82.
- Murawski, M., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Noonan, M., McCormick, L., & Heck, R. (2003). The Co-Teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 113–20.
- Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2004). *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές*. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (Επιμ.). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (μτφ: Θάλεια Μπεκερίδου). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών*. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλippάτου, Δ. (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education*, 22(4), 197–203.
- Pollway, E. A., Epstein, M., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., & Cumblad, C. (1994). Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 500–509.
- Pugach, M., & Johnson, L. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, 62(2), 101–110.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ: Βασιλική Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Salend, J.S., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M., & Dorney, A.J. (1997). Cooperative teaching: the voices of two teachers. *Remedial and Special Education*, 18(1), 3–11.
- Santamaria, L., & Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of whole schooling*, 1(1), 13–26.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: a literature review, *Remedial and Special Education*, 19 (2), 106–119.
- Sileo, J. M. (2003). Co-Teaching: Rationale for Best Practices. *Journal of Asia-Pacific Special Education*, 3(1), 17–26.

- Shevlin, M., McNeela, M., & McNeela, E. (2002). Curriculum access for pupils with disabilities: an Irish experience. *Disability & Society*, 17(2), 159-169.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101-120.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το « Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Στάλικας, Α. Β. (2005). Μέθοδοι έρευνας στη ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (12), 1241-1258.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2013). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities* (in press).
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study. A guide for students & researchers*. London: Sage.
- Thousand, J.S, Villa, R.A., & Nevin, A.I. (2006). The many faces of collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239-248.
- Tomlison, C. A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών (μτφ: Χρήστος Θεοφιλίδης, Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Tomlison, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the education of gifted*, 27 (2/3), 119-145.

- Τραγουλιά Ε., Στρογγυλός Β., Βασιλειάδου Ε., και Παπαδημητρίου Α. (2013). Συνεργατική διδασκαλία: Προϋποθέσεις και προοπτικές. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης-«Διλήμματα και προοπτικές της ειδικής αγωγής», Αθήνα (πρακτικά σε CD).
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428–436.
- Villa, R.A, Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. California: Corwin Press.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Journal Revista de Educacion*, 349, 179-203.
- Walter-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 397-407.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-264.
- Walter-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wehmeyer, M. L., Lance, D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. Education and Training in *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 223-234.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272.
- Weiss, M. P., & Brigham, E J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? *Advances in learning and behavioral disabilities*, 14, 217-245.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. W (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58-68.

- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366-376.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method* (2nd edition). UK: Open University Press.
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Aural Special Education Quarterly*, 23(3), 3-14.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (2^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Zoniou-Sideri, A., Karagianni, P., Deropoulou A., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 279–91.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

<http://www.ed.gov/idea/>

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm

<http://www.cast.org/udl/index.html>

<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle2>

<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle3>

Παράρτημα Α

Φόρμα συγκατάθεσης εκπαιδευτικού



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος

Τηλ.: 2421006360 6976298568 Email: vstroggilos@uth.gr

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Με την επιστολή αυτή θα θέλαμε να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην έρευνα που διεξάγει το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τίτλο «Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως μέσον πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση».

Η έρευνα αποσκοπεί στην περιγραφή, ανάλυση και αξιολόγηση του τρόπου διαφοροποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις με παράλληλη στήριξη σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σας ζητάμε να απαντήσετε σε ερωτηματολόγιο ή/και να συμμετάσχετε σε συνέντευξη αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζετε σε μία τάξη με παράλληλη στήριξη. Επίσης, ένας φοιτητής από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας θα επισκεφτεί την τάξη σας στο πλαίσιο της τρέχουσας σχολικής χρονιάς.

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει δημοσιευμένη έρευνα που να αξιολογεί τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος σε τάξεις με παράλληλη στήριξη ή σε σχολεία με Τμήμα Ένταξης και έτσι θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα θα συμβάλλει ουσιαστικά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τους αποτελεσματικούς τρόπους διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος που μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα της τάξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν στο Υπουργείο Παιδείας, θα παρουσιαστούν σε ερευνητικά περιοδικά και θα συμβάλλουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων δεν θα αναφερθούν σε κανένα έγγραφο.

ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΘΑ ΣΥΛΛΕΓΕΙ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΕΡΕΥΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΥΣΤΗΡΑ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ, ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΚΑΙ ΔΕΝ ΔΗΜΟΣΙΟΠΟΙΕΙΤΑΙ.

Η έρευνα διεξάγεται με άδεια από το Υπουργείο Παιδείας (αρ. πρωτ. 193087/Γ6/16-12-2013).

Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία ή διευκρίνιση.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συγκατάθεσή σας.

Ο επιστημονικός Υπεύθυνος

Βασίλειος Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ

•-----•

Υπογραφή Εκπαιδευτικού:

Όνομα και Επώνυμο Εκπαιδευτικού:

Ερωτηματολόγιο για γενικό νηπιαγωγό



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος

Τηλ.: 2421006360-6976298568

Email: vstrogilos@uth.gr

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο έγγραφο το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προγράμματος της τάξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις τάξεις με παράλληλη στήριξη ή και τμήμα ένταξης.

Συγκεκριμένα, το επισυναπτόμενο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ προκειμένου να τον βοηθήσετε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια το επισυναπτόμενο έγγραφο αποτελείται από δυο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήσατε για να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΕΑ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο δεύτερο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

Σας ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μας ενδιαφέρει να καταγράψετε δραστηριότητες που έχουν ήδη εφαρμοστεί και όχι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσετε στο μέλλον. **Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το έγγραφο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιγράφετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν στο ΥΠΔΒΜΘ, θα παρουσιαστούν σε ερευνητικά περιοδικά και θα συμβάλλουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων δεν θα αναφερθούν σε κανένα έγγραφο. Η έρευνα διεξάγεται με άδεια από το ΥΠΔΒΜΘ (αρ. πρωτ. 193087/Γ6/16-12-2013).

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση

Βασίλειος Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ

Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, MA, PhD in SEN, University of Birmingham

Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία				
Μήνες/χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια _____μήνες			
Μήνες/χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε _____τάξεις συνδιδασκαλίας	_____χρόνια _____μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	_____χρόνια			
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητής/ές με ΕΑ.				
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη <input type="checkbox"/> Κωμόπολη <input type="checkbox"/> Χωριό			
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____			
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι			

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή:		Τάξη μαθητή:		
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger
	<input type="checkbox"/> Δυσκολίες επικοινωνίας	<input type="checkbox"/> Τύφλωση	<input type="checkbox"/> Προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Κώφωση
	<input type="checkbox"/> Προβλήματα ακοής	<input type="checkbox"/> Μαθησιακές δυσκολίες/ Δυσλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ ανωριμότητα	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΠΥ
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο. Τι; _____

Παρακαλώ σημειώστε (χ) κάτω από τη δήλωση που αντιπροσωπεύει το μαθητή που υποστηρίζετε :

1.Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή(π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/ αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια) ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φορέσει το μπουφάν του, του δίνω προφορικές οδηγίες βάλε το ένα μανίκι και μετά το άλλο ...)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του ζητώ να βάλει το μπουφάν του και του δείχνω πως το φοράω εγώ για να με μιμηθεί, ή του ζητώ να καθίσει κάτω χρησιμοποιώντας το νεύμα 'κάτω')	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατάω το μπουφάν για να το φορέσει)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τον βοηθάω σε κάθε βήμα για να φορέσει το μπουφάν του)

2.Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φτιάξει ένα πύργο του δίνω προφορική καθοδήγηση βάλε το ένα τουβλάκι πάνω στο άλλο)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς να φτιάξει πύργο με τουβλάκια τοποθετώντας τα το ένα πάνω στο άλλο)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το ένα τουβλάκι και μετά του δίνω το δεύτερο για να το τοποθετήσει από πάνω)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ μαζί του τα τουβλάκια κρατώντας το χέρι του)

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Νηπιαγωγείο)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

Παρακαλώ να περιγράψετε μια δραστηριότητα της δικής σας επιλογής από οποιοδήποτε πεδίο του ΑΠ η οποία **έχει διδαχθεί** σε όλα τα παιδιά της τάξης και την οποία διαφοροποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ. Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας χρειάζεται να είναι συναφείς με το πεδίο που επιλέξατε. Για παράδειγμα, από το πεδίο «παιδί και γλώσσα» η δραστηριότητα μπορεί να έχει ως στόχο: να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες όπως διήγηση, περιγραφή, συμμετοχή σε συζήτηση, βελτίωση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης κ.λπ. (βλ. ΑΠ παιδί και γλώσσα). Μπορείτε να περιγράψετε οποιαδήποτε δραστηριότητα **από οποιοδήποτε πεδίο του ΑΠ αρκεί να έχει διδαχθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και να έχει προσαρμοστεί (ή όχι) για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τίτλος Δραστηριότητας:

Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού):

Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ (π.χ. να συμμετέχει σε συζήτηση):

Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:

Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):

Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):

Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):

Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, εργασία σε ομάδες, ατομική εργασία):

Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας:

Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά:

Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. ειδικό φυλλάδιο αξιολόγησης):

Άλλα σχόλια:

Ερωτηματολόγιο για ειδικό νηπιαγωγό



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος

Τηλ.: 2421006360-6976298568

Email: vstroggilos@uth.gr

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο έγγραφο το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προγράμματος της τάξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις τάξεις με παράλληλη στήριξη ή και τμήμα ένταξης.

Συγκεκριμένα, το επισυναπτόμενο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ προκειμένου να τον βοηθήσετε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια το επισυναπτόμενο έγγραφο αποτελείται από δυο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήσατε για να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΕΑ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο δεύτερο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

Σας ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μας ενδιαφέρει να καταγράψετε δραστηριότητες που έχουν **ήδη εφαρμοστεί** και όχι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσετε στο μέλλον. **Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το έγγραφο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιγράφετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν στο ΥΠΔΒΜΘ, θα παρουσιαστούν σε ερευνητικά περιοδικά και θα συμβάλλουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων δεν θα αναφερθούν σε κανένα έγγραφο. Η έρευνα διεξάγεται με άδεια από το ΥΠΔΒΜΘ (αρ. πρωτ. 193087/Γ6/16-12-2013).

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση

Βασίλειος Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ

Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, MA, PhD in SEN, University of Birmingham

Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία				
Μήνες/χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	____ χρόνια ____ μήνες			
Μήνες/χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	____ χρόνια ____ μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	____ χρόνια			
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητής/ές με ΕΑ.				
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη <input type="checkbox"/> Κωμόπολη <input type="checkbox"/> Χωριό			
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____			
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι			

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή:		Τάξη μαθητή:		
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger
	<input type="checkbox"/> Δυσκολίες επικοινωνίας	<input type="checkbox"/> Τύφλωση	<input type="checkbox"/> Προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Κώφωση
	<input type="checkbox"/> Προβλήματα ακοής	<input type="checkbox"/> Μαθησιακές δυσκολίες/ Δυσλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ ανωριμότητα	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΠΥ
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο. Τι; _____

Παρακαλώ σημειώστε (χ) κάτω από τη δήλωση που αντιπροσωπεύει το μαθητή που υποστηρίζετε :

1.Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή(π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/ αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια) ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου Υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φορέσει το μπουφάν του, του δίνω προφορικές οδηγίες βάλε το ένα μανίκι και μετά το άλλο ...)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του ζητώ να βάλει το μπουφάν του και του δείχνω πως το φοράω εγώ για να με μιμηθεί, ή του ζητώ να καθίσει κάτω χρησιμοποιώντας το νεύμα ‘κάτω’	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατάω το μπουφάν για να το φορέσει)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τον βοηθάω σε κάθε βήμα για να φορέσει το μπουφάν του

2.Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου Υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φτιάξει ένα πύργο του δίνω προφορική καθοδήγηση βάλε το ένα τουβλάκι πάνω στο άλλο)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς να φτιάξει πύργο με τουβλάκια τοποθετώντας τα το ένα πάνω στο άλλο)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το ένα τουβλάκι και μετά του δίνω το δεύτερο για να το τοποθετήσει από πάνω)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ μαζί του τα τουβλάκια κρατώντας το χέρι του)

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (Νηπιαγωγείο)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

Παρακαλώ να περιγράψετε μια δραστηριότητα της δικής σας επιλογής από οποιοδήποτε πεδίο/μάθημα του ΑΠ η οποία **έχει διδαχθεί** σε όλα τα παιδιά της τάξης και την οποία διαφοροποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ. Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας χρειάζεται να είναι συναφείς με το πεδίο που επιλέξατε. Για παράδειγμα, από το μάθημα «Γλώσσα», η δραστηριότητα μπορεί να έχει ως στόχο: να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες όπως διήγηση, περιγραφή, συμμετοχή σε συζήτηση, βελτίωση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης κ.λπ. Μπορείτε να περιγράψετε οποιαδήποτε δραστηριότητα **από οποιοδήποτε πεδίο του ΑΠ αρκεί να έχει διδαχθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και να έχει προσαρμοστεί (ή όχι) για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τίτλος Δραστηριότητας:

Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. Να εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων κερμάτων):

Εποπτικά Μέσα & Υλικά:

Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):

Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, ατομικές ή ομαδικές εργασίες):
Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας):

B. Διαφοροποίηση δραστηριότητας

Πώς διαφοροποιήσατε τη δραστηριότητα που περιγράψατε παραπάνω ώστε να συμπεριλάβετε τον/την μαθητή/τρια στη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

Τίτλος Δραστηριότητας (ίδιος με Α):

Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι ☐ Όχι ☐ Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:

Τα εποπτικά μέσα & υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια και για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι ☐ Όχι ☐ Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τα διαφορετικά μέσα & υλικά:

Οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ ή υπάρχει κάποια στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόσατε και βοήθησε τον μαθητή με ΕΕΑ να ενταχθεί καλύτερα στη διαδικασία (π.χ. διδασκαλία μεταξύ ομηλίκων, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με αμοιβές, διδασκαλία με σύμβολα, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.) .

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν όχι , παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορετικές μεθόδους και περιγράψτε τη διαφορετική πορεία:

Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων έγινε με τον ίδιο τρόπο για το μαθητή με ειδικές ανάγκες:

Ναι ☐ Όχι ☐ Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορές στην αξιολόγηση:

Άλλα σχόλια

Ερωτηματολόγιο για γενικό δάσκαλο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος

Τηλ.: 2421006360-6976298568

Email: vstroggilos@uth.gr

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο έγγραφο το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προγράμματος της τάξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις τάξεις με παράλληλη στήριξη ή και τμήμα ένταξης.

Συγκεκριμένα, το επισυναπτόμενο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ προκειμένου να τον βοηθήσετε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια το επισυναπτόμενο έγγραφο αποτελείται από δυο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήσατε για να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΕΑ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο δεύτερο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

Σας ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μας ενδιαφέρει να καταγράψετε δραστηριότητες που έχουν **ήδη εφαρμοστεί** και όχι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσετε στο μέλλον. **Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το έγγραφο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιγράφετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν στο ΥΠΔΒΜΘ, θα παρουσιαστούν σε ερευνητικά περιοδικά και θα συμβάλλουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων δεν θα αναφερθούν σε κανένα έγγραφο. Η έρευνα διεξάγεται με άδεια από το ΥΠΔΒΜΘ (αρ. πρωτ. 193087/Γ6/16-12-2013).

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση

Βασίλειος Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ

Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, MA, PhD in SEN, University of Birmingham

Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία				
Μήνες/χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	____ χρόνια ____ μήνες			
Μήνες/χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	____ χρόνια ____ μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	____ χρόνια			
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητής/ές με ΕΑ.				
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη <input type="checkbox"/> Κωμόπολη <input type="checkbox"/> Χωριό			
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____			
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι			

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή:		Τάξη μαθητή:		
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger
	<input type="checkbox"/> Δυσκολίες επικοινωνίας	<input type="checkbox"/> Τύφλωση	<input type="checkbox"/> Προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Κώφωση
	<input type="checkbox"/> Προβλήματα ακοής	<input type="checkbox"/> Μαθησιακές δυσκολίες/ Δυσλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ ανωριμότητα	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΠΥ
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο. Τι; _____

Παρακαλώ σημειώστε (χ) κάτω από τη δήλωση που αντιπροσωπεύει το μαθητή που υποστηρίζετε :

1.Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή (π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/ αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια) ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φορέσει το μπουφάν του, του δίνω προφορικές οδηγίες βάλε το ένα μανίκι και μετά το άλλο ...)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του ζητώ να βάλει το μπουφάν του και του δείχνω πως το φοράω εγώ για να με μιμηθεί, ή του ζητώ να καθίσει κάτω χρησιμοποιώντας το νεύμα 'κάτω')	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατάω το μπουφάν για να το φορέσει)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τον βοηθάω σε κάθε βήμα για να φορέσει το μπουφάν του)

2.Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να γράψει μια λέξη του δίνω προφορική καθοδήγηση, όπως πιάσε το μολύβι σφιχτά με τα δάκτυλα και σχημάτισε στο χαρτί τη λέξη που θέλεις)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς τοποθετούμε τα δάκτυλα πάνω στο μολύβι και σχηματίζω τη λέξη στον αέρα)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το σωστά τα δάκτυλα του παιδιού πάνω στο μολύβι)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το χέρι μου πάνω στο δικό του και σχηματίζουμε στο χαρτί την επιθυμητή λέξη)

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

Παρακαλώ να περιγράψετε μια δραστηριότητα της δικής σας επιλογής από οποιοδήποτε πεδίο/μάθημα του ΑΠ η οποία **έχει διδαχθεί** σε όλα τα παιδιά της τάξης και την οποία διαφοροποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ. Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας χρειάζεται να είναι συναφείς με το πεδίο που επιλέξατε. Για παράδειγμα, από το μάθημα «Γλώσσα», η δραστηριότητα μπορεί να έχει ως στόχο: να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες όπως διήγηση, περιγραφή, συμμετοχή σε συζήτηση, βελτίωση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης κ.λπ. Μπορείτε να περιγράψετε οποιαδήποτε δραστηριότητα **από οποιοδήποτε πεδίο του ΑΠ αρκεί να έχει διδαχθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και να έχει προσαρμοστεί (ή όχι) για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τίτλος Δραστηριότητας:

Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. Να εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων κερμάτων):

Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ:

Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:

Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):

Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):

Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):

Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, ατομικές ή ομαδικές εργασίες):

Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας:

Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά (π.χ. παιχνίδια ρόλων):

Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. φύλλο παρατήρησης):

Άλλα Σχόλια:

Ερωτηματολόγια ειδικό δάσκαλο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος

Τηλ.: 2421006360-6976298568

Email: vstroggilos@uth.gr

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο έγγραφο το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προγράμματος της τάξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις τάξεις με παράλληλη στήριξη ή και τμήμα ένταξης.

Συγκεκριμένα, το επισυναπτόμενο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ προκειμένου να τον βοηθήσετε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια το επισυναπτόμενο έγγραφο αποτελείται από δυο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήσατε για να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΕΑ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο δεύτερο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

Σας ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μας ενδιαφέρει να καταγράψετε δραστηριότητες που έχουν **ήδη εφαρμοστεί** και όχι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσετε στο μέλλον. **Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το έγγραφο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιγράφετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν στο ΥΠΔΒΜΘ, θα παρουσιαστούν σε ερευνητικά περιοδικά και θα συμβάλλουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων δεν θα αναφερθούν σε κανένα έγγραφο. Η έρευνα διεξάγεται με άδεια από το ΥΠΔΒΜΘ (αρ. πρωτ. 193087/Γ6/16-12-2013).

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση

Βασίλειος Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ

Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, MA, PhD in SEN, University of Birmingham

Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία				
Μήνες/χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	____ χρόνια ____ μήνες			
Μήνες/χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε _____ τάξεις συνδιδασκαλίας	____ χρόνια ____ μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	____ χρόνια			
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητής/ές με ΕΑ.				
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη <input type="checkbox"/> Κωμόπολη <input type="checkbox"/> Χωριό			
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____			
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι			

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή:		Τάξη μαθητή:		
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger
	<input type="checkbox"/> Δυσκολίες επικοινωνίας	<input type="checkbox"/> Τύφλωση	<input type="checkbox"/> Προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Κώφωση
	<input type="checkbox"/> Προβλήματα ακοής	<input type="checkbox"/> Μαθησιακές δυσκολίες/ Δυσλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ ανωριμότητα	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΠΥ
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο. Τι; _____

Παρακαλώ σημειώστε (χ) κάτω από τη δήλωση που αντιπροσωπεύει το μαθητή που υποστηρίζετε :

1.Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή (π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/ αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια) ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φορέσει το μπουφάν του, του δίνω προφορικές οδηγίες βάλε το ένα μανίκι και μετά το άλλο ...)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του ζητώ να βάλει το μπουφάν του και του δείχνω πως το φοράω εγώ για να με μιμηθεί, ή του ζητώ να καθίσει κάτω χρησιμοποιώντας το νεύμα 'κάτω')	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατάω το μπουφάν για να το φορέσει)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τον βοηθάω σε κάθε βήμα για να φορέσει το μπουφάν του)

2.Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να γράψει μια λέξη του δίνω προφορική καθοδήγηση, όπως πιάσε το μολύβι σφιχτά με τα δάκτυλα και σχημάτισε στο χαρτί τη λέξη που θέλεις)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς τοποθετούμε τα δάκτυλα πάνω στο μολύβι και σχηματίζω τη λέξη στον αέρα)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το σωστά τα δάκτυλα του παιδιού πάνω στο μολύβι)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το χέρι μου πάνω στο δικό του και σχηματίζουμε στο χαρτί την επιθυμητή λέξη)

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

Παρακαλώ να περιγράψετε μια δραστηριότητα της δικής σας επιλογής από οποιοδήποτε πεδίο/μάθημα του ΑΠ η οποία **έχει διδαχθεί** σε όλα τα παιδιά της τάξης και την οποία διαφοροποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ. Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας χρειάζεται να είναι συναφείς με το πεδίο που επιλέξατε. Για παράδειγμα, από το μάθημα «Γλώσσα», η δραστηριότητα μπορεί να έχει ως στόχο: να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες όπως διήγηση, περιγραφή, συμμετοχή σε συζήτηση, βελτίωση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης κ.λπ. Μπορείτε να περιγράψετε οποιαδήποτε δραστηριότητα **από οποιοδήποτε πεδίο του ΑΠ αρκεί να έχει διδαχθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και να έχει προσαρμοστεί (ή όχι) για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τίτλος Δραστηριότητας:

Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. Να εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων κερμάτων):

Εποπτικά Μέσα & Υλικά:

Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):

Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, ατομικές ή ομαδικές εργασίες):

Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας):

B. Διαφοροποίηση δραστηριότητας

Πώς διαφοροποιήσατε τη δραστηριότητα που περιγράψατε παραπάνω ώστε να συμπεριλάβετε τον/την μαθητή/τρια στη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

Τίτλος Δραστηριότητας (ίδιος με Α):

Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι ☐ Όχι ☐ Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:

Τα εποπτικά μέσα & υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια και για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι ☐ Όχι ☐ Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τα διαφορετικά μέσα & υλικά:

Οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ ή υπάρχει κάποια στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόσατε και βοήθησε τον μαθητή με ΕΕΑ να ενταχθεί καλύτερα στη διαδικασία (π.χ. διδασκαλία μεταξύ ομηλίκων, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με αμοιβές, διδασκαλία με σύμβολα, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.) .

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν όχι , παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορετικές μεθόδους και περιγράψτε τη διαφορετική πορεία:

Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων έγινε με τον ίδιο τρόπο για το μαθητή με ειδικές ανάγκες:

Ναι ☐ Όχι ☐ Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορές στην αξιολόγηση:

Άλλα σχόλια:

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Εισαγωγικές Ερωτήσεις:

A. Πληροφορίες για το μαθητή

A1. Ακαδημαϊκή επίδοση

A2. Συμπεριφορά

Κύριος Άξονας Συνέντευξης:

A. Κατανόηση Διαφοροποίησης

A1. Πώς κατανοείτε τον όρο διαφοροποίηση;

A2. Γενικά θεωρείτε ότι εφαρμόζετε διαφοροποίηση στη διδασκαλία σας;

B. Ρόλοι και αρμοδιότητες ειδικού και γενικού παιδαγωγού

B1. Ποιος έχει την ευθύνη για το σχεδιασμό και την παροχή της διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών της τάξης; Γιατί;

B2. Ποιος είναι υπεύθυνος για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές ανάγκες; Γιατί;

B3. Ποιος είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με ειδικές ανάγκες; Γιατί;;

B4. Ποιος είναι υπεύθυνος για την επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή με ειδικές ανάγκες; Γιατί;

B5. Εναλλάσσονται οι ρόλοι σας; Πώς;

Γ. Συνεργασία ειδικού και γενικού παιδαγωγού

Γ1. Πείτε μου λίγα λόγια για τη συνεργασία με τον ειδικό/γενικό παιδαγωγό.

Γ2. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στη συνεργασία σας με τον ειδικό/γενικό παιδαγωγό; Τι είδους δυσκολίες;

Δ. Γνώσεις-εκπαίδευση παιδαγωγών

Δ1. Θεωρείτε ότι έχετε εκπαιδευτεί επαρκώς προκειμένου να εφαρμόζετε διαφοροποιήσεις;

Δ2. Θα επιθυμούσατε περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα διαφοροποίησης; Με ποιον τρόπο;

Ε. Διαφοροποίηση ως προς τους μαθησιακούς στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας

Από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώσατε παρατηρώ ότι...

Ε1. Σε γενικές γραμμές διαφοροποιείτε ως προς τους μαθησιακούς στόχους για το συγκεκριμένο μαθητή ή (για το σύνολο των μαθητών); Με ποιον τρόπο;

Ε3. Σε γενικές γραμμές αυτά που διδάσκεται (περιεχόμενο διδασκαλίας) είναι όμοια, διαφορετικά ή διαφοροποιημένα (παρόμοια) για το μαθητή με ειδικές ανάγκες (ή για το σύνολο των μαθητών);

ΣΤ. Διαφοροποίηση ως προς το υλικό και τα εποπτικά μέσα

Από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώσατε παρατηρώ ότι...

ΣΤ1. Σε γενικές γραμμές κάνετε διαφοροποιήσεις ως προς τα υλικά-εποπτικά μέσα; Τι είδους;

ΣΤ2. Χρησιμοποιείτε την υποστηρικτική τεχνολογία για να υποστηρίξετε το μαθητή με ειδικές ανάγκες (ή το σύνολο των μαθητών); Με ποιον τρόπο;

Ζ. Διαφοροποίηση ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας

Από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώσατε παρατηρώ ότι...

Ζ1. Σε γενικές γραμμές κάνετε διαφοροποιήσεις ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας για το μαθητή με ειδικές ανάγκες (ή για το σύνολο των μαθητών);

Η. Διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση

Η1 Διαφοροποιείτε τα κριτήρια της αξιολόγησης για το μαθητή με ειδικές ανάγκες (ή για το σύνολο των μαθητών); Με ποιον τρόπο;

Θ. Διαφοροποίηση ως προς τις εξετάσεις (μόνο για δημοτικό)

Θ1. Διαφοροποιείτε τη διαδικασία των εξετάσεων (διαγωνίσματα-τεστ) για το μαθητή με ειδικές ανάγκες (ή για το σύνολο των μαθητών); Με ποιον τρόπο;

Κ. Εμπόδια – δυσκολίες

Κ1. Αντιμετωπίζετε κάποιες δυσκολίες-εμπόδια ως προς την εφαρμογή διαφοροποιήσεων;

Κ2. Πώς θα μπορούσαν να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια;

Α. Γενική αποτίμηση για εφαρμογή της διαφοροποίησης

Α1. Πιστεύεται ότι είναι εφικτό να προβαίνετε σε διαφοροποιήσεις;

Α2. Θεωρείτε ότι ο μαθητής ωφελείται από τον τρόπο που τον διδάσκετε και γιατί;

Κλείδα παρατήρησης

Σχολείο:

Όνομα μαθητή/τριας:

Όνομα παρατηρητή:

Ημερομηνία παρατήρησης:

Τίτλος Δραστηριότητας/Μάθημα και συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. Μαθηματικά-πρόσθεση διψήφιου με μονοψήφιο)

Αφόρμηση:

Πώς έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές; (καταγράψω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)

Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην αφόρμηση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)

Κύριο μέρος/Παρουσίαση νέας γνώσης από Εκπαιδευτικό:

Πώς έγινε η παρουσίαση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)

Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην παρουσίαση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)

Εργασία σε ομάδες ή ατομικές εργασίες:

Σε τι εργάστηκαν όλοι οι μαθητές; (περιγράφω τι έκαναν οι μαθητές στην ομάδα)

Ο μαθητής με ΕΕΑ έκανε την ίδια, διαφορετική ή διαφοροποιημένη δραστηριότητα; Τον υποστήριξε κάποιος; Χρησιμοποίησε τα ίδια υλικά; Του δόθηκε περισσότερος χρόνος; Του δόθηκαν περισσότερες εξηγήσεις;

Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος:

Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για όλους τους μαθητές;

Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για το μαθητή με ΕΕΑ;

Άλλα σχόλια:

Παράρτημα Β

Κώδικες για την ανοιχτή κωδικοποίηση

1. Κατανόηση αναπηρίας

- 1α. Ιατρικό μοντέλο (κωδικός: MED).
- 1b. Κοινωνικό μοντέλο (κωδικός: SOC).

2. Κατανόηση διαφοροποίησης

- 2α. Κατανόηση της αναπηρίας ως απαραίτητη εξαιτίας του μαθητή (κωδικός: CH/ORIE/DIFF).
- 2β. Κατανόηση της αναπηρίας ως απαραίτητη εξαιτίας του αναλυτικού προγράμματος (κωδικός: CUR/ORIE/DIFF).
- 2γ. Κατανόηση της αναπηρίας ως διαφοροποίηση διαδικασίας (κωδικός: INST/DIFF).
- 2δ. Κατανόηση της αναπηρίας ως διαφοροποίηση στο αποτέλεσμα (κωδικός: RESULT/DIFF).
- 2ε. Κατανόηση της αναπηρίας ως διαφοροποίηση στο περιεχόμενο (κωδικός: CONT/DIFF).

3. Ρόλοι και αρμοδιότητες

- 3α. Από κοινού συμμετοχή στη διδασκαλία για το σύνολο των μαθητών (κωδικός: DIFF/ROL/TEACH).
- 3β. Άνιση συμμετοχή στη διδασκαλία για το σύνολο των μαθητών (κωδικός: COM/ROL/TEACH).
- 3γ. Άνιση συμμετοχή στο σχεδιασμό διαφοροποιήσεων (κωδικός: DIFF/ROL/DIFFERENT).
- 3δ. Από κοινού συμμετοχή στο σχεδιασμό διαφοροποιήσεων (κωδικός: COM/ROL/DIFFERENT).
- 3ε. Άνιση συμμετοχή στην παροχή διαφοροποιήσεων (κωδικός: DIFF/ROL/TEACH/DIFF).
- 3στ. Από κοινού συμμετοχή στην παροχή διαφοροποιήσεων (κωδικός: COMM/ROL/TEACH/DIFF).

3ζ. Άνιση συμμετοχή στην αξιολόγηση του μαθητή με αναπηρία (κωδικός: DIFF/ROLE/EVALU).

3η. Από κοινού συμμετοχή στην αξιολόγηση του μαθητή με αναπηρία (κωδικός: COMM/ROLE/EVALU).

3θ. Από κοινού συμμετοχή στην επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία (κωδικός: BOTH/COM/PARE).

3ι. Άνιση συμμετοχή στην επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία (κωδικός: SEPA/COM/PARE).

3κ. Μη εναλλαγή ρόλων (κωδικός: NO/ALTER/ROL).

3λ. Εναλλαγή ρόλων (κωδικός: ALTER/ROL).

3μ. Λόγοι για μη εναλλαγή ρόλων (κωδικός: REAS/NO/ALTER/ROL).

3ν. Ο ρόλος της ΕΠ ταυτίζεται με την παροχή διαφοροποιήσεων (κωδικός: ROL/DIFFERENT).

3ξ. Η ΕΠ υποστηρίζει και άλλους μαθητές, εκτός από το μαθητή με αναπηρία (κωδικός: SUP/OTHERS).

3ο. Λόγοι για άνιση κατανομή ρόλων-αρμοδιοτήτων (κωδικός: REAS/DIFF/ROL.)

3π. Δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών (κωδικός: DIFF/COOP).

4. Είδος διαφοροποίησης

4α. Διαφοροποίηση διαδικασίας (κωδικός: INSTR/DIFF).

4β. Διαφοροποίηση περιεχομένου (κωδικός: CURR/DIFF).

4γ. Εναλλακτική διαφοροποίηση (κωδικός: ALTER/DIFF).

4δ. Διαφοροποίηση στην αξιολόγηση του μαθητή (κωδικός: DIFF/EVALU).

4ε. Ταύτιση της διαφοροποίησης με τη εξατομικευμένη διδασκαλία (κωδικός: IND/DIFF).

4στ. Προτίμηση για διαφοροποιήσεις που εύκολα σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται (κωδικός: PRE/EASY/DIFFERENT).

5. Προτάσεις-Δυσκολίες

5α. Ανάγκη για επιμόρφωση (κωδικός: NEED/TRAIN).

5β. Ανάγκη για υλικό (κωδικός: NEED/RESOU).

5γ. Εφικτή η διαφοροποίηση στη γενική τάξη (κωδικός: DIFF/FEAS).

5δ.Μη εφικτή η διαφοροποίηση στη γενική τάξη εξαιτίας... (κωδικός: DIFF/UNFEAS because of).

Παράδειγμα ανοιχτής κωδικοποίησης συνεντεύξεων

Ε: Για το σχεδιασμό της διδασκαλίας για όλα τα παιδιά, ποιος έχει την ευθύνη, εσείς, η ειδική παιδαγωγός;

Δ: Εγώ (DIFF/ROL/TEACH).

Ε: Έτσι θεωρείται ότι πρέπει να γίνεται;

Δ: Ε ναι, η κοπέλα είναι αποκλειστικά για το παιδάκι (REAS/DIFF/ROL). Για τη διδασκαλία της τάξης, για το σχεδιασμό την ευθύνη εγώ την έχω φυσικά (DIFF/ROL/TEACH).

Ε: Ωραία για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, ποιος έχει τη ευθύνη; Ας πούμε κριτήρια αξιολόγησης όταν δίνεται;

Δ: Ναι ακριβώς όπως είπα θέλουν τα ίδια, εξάλλου αν δει διαφορετικό αντιδρά κατευθείαν. Φωνάζει και λέει εγώ θέλω ότι έχουν τα παιδιά, τελείωσε. Δεν υπάρχει δηλαδή περίπτωση να του δώσεις κάτι άλλο (DIFF/UNFEAS because of student). Τώρα το κριτήριο αξιολόγησης στο συγκεκριμένο παιδί, όπως και ορθογραφία και αυτά που γράφει είναι τελείως πλασματικά γιατί τον βοηθάει η κοπέλα (INSTR/DIFF στα κριτήρια αξιολόγησης), γιατί αν κάνει ένα λάθος και του το διορθώσω εγώ, αρχίζει και φωνάζει δεν δέχεται δηλαδή καθόλου ότι κάνει λάθος, ακόμα και η κοπέλα με πολύ ήρεμο τρόπο λέει άντε να το σβήσουμε και να γράψουμε έτσι (INSTR/DIFF).

Παράδειγμα τελικών κατηγοριών συμμετέχοντα

Α) Διαφοροποιήσεις διαδικασίας

Για τον τρόπο, μπορεί η δασκάλα να πει κάτι στα παιδάκια στον πίνακα και ο δικός μου ο μαθητής να μην το αντιληφθεί αμέσως, θα του το εξηγήσω επιπλέον, μπορεί να του τον πω με λίγο πιο απλό τρόπο (Ατομική χορήγηση: ΕΠ).

Δεν μπορεί να σηκωθεί και δεν θέλει κιόλας. Δηλαδή αν τον βοηθάω εγώ μπορεί να σηκωθεί αλλά δεν θέλει, το αρνείται, οπότε στις ερωτήσεις του τύπου που κάποιο παιδάκι

σηκώνεται και γράφει, τον ρωτάω εγώ δίπλα προφορικά (Τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα) και μου λέει την απάντηση.

Ας πούμε τώρα την ορθογραφία του, επειδή την κάνουμε μαζί, λέει η κυρία την ορθογραφία, την επαναλαμβάνω (Ατομική χορήγηση: ΕΠ) εγώ στο μαθητή για να την εμπεδώνει καλύτερα,

(ερωτημ): έδινε προφορικά τις απαντήσεις του σε εμένα (Τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα) μέσα από βοήθεια και καθοδήγηση (Ατομική χορήγηση: ΕΠ)

(ερωτημ): ο μαθητής με καθοδήγηση (Ατομική χορήγηση: ΕΠ) απαντούσε σε εμένα

ΠΑΡ: Η ΕΠ κάθεται δίπλα στο μαθητή και του δείχνει με το δάχτυλο της (Ατομική χορήγηση: ΕΠ) τις εικόνες και τον ρωτάει «Τι νομίζεις ότι νιώθει ο ήρωας;»

ΠΑΡ: επαναλαμβάνει (Ατομική χορήγηση: ΕΠ) την ερώτηση της γενική παιδαγωγού εστιάζοντας την προσοχή του στη συγκεκριμένη εικόνα κάθε φορά.

ΠΑΡ: Στις ερωτήσεις κατανόησης βοηθά το μαθητή δίνοντάς του εναλλακτικές λύσεις (Ατομική χορήγηση: ΕΠ).

ΠΑΡ: η ΕΠ επαναλαμβάνει αυτά που λέει η γενική δασκάλα (Ατομική χορήγηση: ΕΠ) στο μαθητή.

ΠΑΡ: η ΕΠ υπαγορεύει αυτά που έγραψε η γενική παιδαγωγός (Ατομική χορήγηση: ΕΠ) στον πίνακα για να βοηθήσει το μαθητή με την αντιγραφή.

ΠΑΡ: Η ΕΠ διαβάσει ξανά το κείμενο στο παιδί σε μικρά κομμάτια (Ατομική χορήγηση: ΕΠ), σταματά και κάνει ερωτήσεις κατανόησης.

(ερωτημ): από τη δραστηριότητα συμπλήρωσης των ασκήσεων στον πίνακα από τους μαθητές όπου ο μαθητής με ΕΕΑ δεν είχε τη δυνατότητα να σηκωθεί, επομένως έδινε προφορικά τις απαντήσεις του σε εμένα (Τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα)

(ερωτημ): Στις ασκήσεις κλειστού τύπου, τις οποίες πρόβαλε η δασκάλα στον πίνακα, κάθε μαθητής σηκωνόταν να τις συμπληρώσει. Ο μαθητής με ΕΕΑ που δεν έχει αυτή τη δυνατότητα απαντούσε προφορικά σε εμένα (Τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα) και στις ασκήσεις εμπέδωσης της νέας γνώσης, ο μαθητής με καθοδήγηση απαντούσε σε εμένα (Ατομική χορήγηση: ΕΠ) προφορικά.

Συμπερασματικά: Η ΕΠ αναφέρει ότι εφαρμόζει διαφοροποιήσεις περιεχομένου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις παρατηρήσεις. Ειδικότερα, οι διαφοροποιήσεις που

εφαρμόζει είναι η ατομική χορήγηση από την ειδική παιδαγωγό με επαναλήψεις, καθοδήγηση, χρήση πιο απλής γλώσσας, κατακερματισμό του έργου σε μικρότερα κομμάτια. Επιπλέον, η ΕΠ αναφέρει την τροποποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο μαθητής δεν σηκωνόταν στον πίνακα εξαιτίας της κινητικής του αναπηρίας αλλά έδινε προφορικά τις απαντήσεις στην ΕΠ.

B) Κατανόηση διαφοροποίησης

Δηλαδή βάζουμε κάποια δραστηριότητα κοινή για όλα τα παιδιά, απλά τη διαφοροποιώ με βάση το επίπεδο των μαθητών (INST/DIFF), απλά μπορούμε να έχουμε μια τάξη 20 παιδιών, να τα χωρίσουμε σε 4 ή 5 ομάδους ανάλογα με το μέτριο, υψηλό και χαμηλό επίπεδο, και την ίδια άσκηση να τη διαφοροποιήσουμε.

Είναι απαραίτητο για να δίνεις τη δυνατότητα στο μαθητή να μαθαίνει πιο εύκολα το αντικείμενο, δηλαδή ένας μαθητής που δεν μπορεί να παρακολουθήσει μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, βρίσκεται λίγο πιο πίσω, του δίνεις τη δυνατότητα να συμβαδίζει αλλά με λίγο πιο απλό τρόπο (CH/ORIE/DIFF), δηλαδή χωρίς να έρχεται σε δύσκολη θέση αν δεν κατανοεί κάτι.

Συμπερασματικά: Η ΕΠ κατανοεί την έννοια της διαφοροποίησης ως διαφοροποίηση στη διαδικασία καθώς αναφέρει ότι το περιεχόμενο είναι το ίδιο (κοινή δραστηριότητα). Επιπλέον, θεωρεί ότι τη διαφοροποίηση είναι απαραίτητη εξαιτίας των δυσκολιών των μαθητών.

Γ) Κατανομή ρόλων ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας

Όχι η γενική δασκάλα μόνο (DIFF/ROL/TEACH).

Κοίτα εγώ τώρα δεν ξέρω, δεν έχω ξαναδουλέψει παράλληλη, έτσι μου το έδωσαν έτσι το πήρα ας πούμε. Πιστεύω ότι για όλα τα παιδιά η δασκάλα (REAS/DIFF/ROL), τώρα για τους δικούς μου μαθητές πιστεύω ότι θα μπορούσα να κάνω μια παρέμβαση και να στέλνω και δικές μου ασκήσεις, θα το έκανα, δηλαδή με τη δασκάλα δεν έχω περιορισμό, έτσι; Πιστεύω ότι έτσι πρέπει να γίνεται, σε όλα τα παιδιά η γενική δασκάλα, δεν είναι το αντικείμενο της παράλληλης να παρεμβαίνει (REAS/DIFF/ROL), αλλά στο μαθητή θα μπορούσε να κάνει κάτι επιπλέον.

Ωραία. Συνεργάζεστε για να σχεδιάσετε τη διδασκαλία της επόμενης ημέρας;

Όχι (DIFF/ROL/TEACH). Όσο αφορά τη συμπεριφορά και ως προς το παιδί το συγκεκριμένο, δηλαδή η συμπεριφορά του παιδιού, δηλαδή όταν βλέπουμε ότι μας βγάζει κάτι καινούργιο στη συμπεριφορά του (Η συνεργασία τους περιορίζεται στη συμπεριφορά του μαθητή με αναπηρία), τι θα πούμε στη μαμά, γι' αυτό συνεργαζόμαστε (BOTH/COM/PARE).

Συμπερασματικά: Η ΓΠ είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η ΕΠ θεωρεί ότι η ΓΠ θα πρέπει να είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό της διδασκαλίας για όλα τα παιδιά στη τάξη καθώς οι δικές της αρμοδιότητες αφορούν την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία.

Δ) Επάρκεια

Κοίτα σε θεωρητικό επίπεδο τώρα μόνο και όσο αφορά που έκανα ας πούμε στην πρακτική, όχι δεν θεωρώ ότι είμαι επαρκής (Έχει εκπαιδευτεί σε θεωρητικό επίπεδο)

Σεμινάριο ή κάποιο μεταπτυχιακό που είχε το συγκεκριμένο κομμάτι, θα ήθελα να δώσω περισσότερο προσοχή (NEED/TRAIN).

Συμπερασματικά: Η ΕΠ έχει εκπαιδευτεί σε θεωρητικό επίπεδο. Δεν νιώθει επαρκής και θα επιθυμούσε περαιτέρω επιμόρφωση.

Ε) Αντίδραση μητέρας

Με το μαθητή δεν εφαρμόζω γιατί δεν μου επιτρέπεται και από το σπίτι, η μητέρα του από ότι έχω καταλάβει θέλει ακριβώς ότι κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά (DIFF/UNFEAS because of mother).

Συμπερασματικά: Η ΕΠ δεν κάνει διαφοροποιήσεις γιατί δεν της επιτρέπεται από τη μητέρα του μαθητή με αναπηρία

ΣΤ) Ταύτιση ρόλου ειδικού παιδαγωγού με εφαρμογή διαφοροποιήσεων

Αν δεν υπήρχε αυτό, θα λειτουργούσα κι εγώ σαν παράλληλη στήριξη (ROL/DIFFERENT), να του φέρνω επιπλέον ασκησούλες λίγο πιο απλές

Συμπερασματικά: Η ΕΠ ταυτίζει το ρόλο της παράλληλης στήριξης με την εφαρμογή διαφοροποιήσεων

Ζ) Κατανόηση αναπηρίας σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο

Είναι παιδί που μαθησιακά θέλει να κάνει πράγματα αλλά το θέμα είναι ότι περιορίζεται λόγω της ασθένειας του (MED), μπορεί μέχρι ένα σημείο.

Δεν μπορεί (MED) να σκεφτεί πολύπλοκα στα μαθηματικά, δεν μπορεί να μάθει απέξω πράγματα

Ανάγνωση δεν μιλάει καθαρά, δηλαδή κόβει λεξούλες, τώρα αυτό μπορεί να είναι και λόγω της κινητικής αναπηρίας (MED).

Το σύνδρομο δεν του επιτρέπει (MED), δεν μπορεί να πάει πολύ μακριά, δηλαδή σε πιο σύνθετα πράγματα δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορεί να τα δέχεται.

Συμπερασματικά: Η ΕΠ φαίνεται να κατανοεί την έννοια της αναπηρίας σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, καθώς θεωρεί ότι η αναπηρία οφείλεται στον ίδιο το μαθητή και όχι σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι π.χ η μη κατάλληλη διδασκαλία κ.α.

Παράδειγμα κατηγορίας γενικών παιδαγωγών: Διαφοροποιήσεις περιεχομένου που ανέφεραν οι γενικοί παιδαγωγοί

A) Απλοποίηση περιεχομένου

ΓΠ2 (ερωτημ): Να ακούσει και να χαρεί το μύθο-να μπορεί να τον διηγηθεί με τη βοήθεια των εικόνων-να αναγνωρίσει το φυτό (να το παρατηρήσει και να προβληματιστεί για το πού το έχει δει (κήπο, εξοχή, στεφάνια).

ΓΕ6: Αυτό ήταν στην κούραση και το χρονικό διάστημα. Σας λέω ότι συμμετείχε αλλά όταν περνούσε κάποιο χρονικό διάστημα δεν ήθελε να συνεχίσει άλλο, της ήταν πολύ δύσκολο.

ΓΕ6 (ερωτημ): Οι δραστηριότητες επέκτασης είναι προαιρετικές.

ΓΕ6 (ερωτημ): Να μπορεί με λίγα λόγια να μιλήσει για την ιστορία- παραμύθι που άκουσε.

B) Εμπλουτισμός περιεχομένου

ΓΠ3 (ερωτημ): -Να διακρίνει κέρματα-χαρτονομίσματα και να αντιληφθεί την αξία τους. - Να κάνει ανταλλαγές με κέρματα-χαρτονομίσματα. -Ο παραπάνω στόχος για όλους τους μαθητές

ΓΠ3 (ερωτημ.): Επιτυχία συμμετοχής και εργασίας σε ομάδα των έξι

ΓΠ4: Ότι κάπου υστερεί, δεν μαθαίνει τόσο γρήγορα τους κανόνες ή δεν μπορεί να τους εφαρμόσει τους κανόνες οπότε ξανακάνουμε μια ασκησούλα πάνω σε αυτό

	Εμπλουτισμός περιεχομένου	Απλοποίηση περιεχομένου
ΓΠ1		
ΓΠ2		+
ΓΠ3	+	
ΓΠ4	+	
ΓΠ5		
ΓΠ6		+
ΣΥΝΟΛΟ	2	2